DOCUMENT RESUME

ED 413 030 JC 970 587

TITLE	Evaluation du programme sciences humaines (Evaluation of Humanities Programs).
INSTITUTION	Quebec Commission on the Evaluation of Collegiate Teaching (Quebec).
PUB DATE	1997-09-00
NOTE	73p.
PUB TYPE	Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Core Curriculum; Dropout Research; Foreign Countries; Higher Education; *Program Effectiveness; Program Evaluation; Program Implementation; Program Improvement; School Holding Power; *Social Sciences; State Surveys; *Student Characteristics
IDENTIFIERS	*Quebec

ABSTRACT

In 1990, social science programs in Quebec's colleges in Canada were revised to standardize core courses and objectives across individual courses. Subsequently, the province's Commission on the Evaluation of Collegiate Teaching undertook an evaluation of the revised program to determine its administration and effectiveness, as well as the characteristics of program students. Data were collected from self-evaluations completed by provincial colleges in 1995-96 and site visits conducted by the Commission and external experts. In addition, data were reviewed on students who dropped out of social science programs. The study found that the development of common core courses and procedures had improved the articulation of social science programs across institutions. However, problems were found with respect to imprecise determinations of which programs lead to which degree, and program objectives. The study also found that faculty roles needed to be more clearly identified to avoid problems in implementing the new unified program across social science courses. With respect to student characteristics, the study found that the social science program provided a primary means to attain college education for many students who had not been successful at the secondary level and that improvement was needed in retention programs and services. Appendixes provide a description of study methodology, the evaluation criteria, lists of consultants and external experts, the official social science program description, and a discussion of techniques of effective instruction. (BCY)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 413 030

RAPPORT SYNTHÈSE

Évaluation
du programme
Sciences humaines

54-2410-532

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
N. Levesque
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

JC 970 587

COMMISSION D'ÉVALUATION
DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Québec

BEST COPY AVAILABLE

Évaluation
du programme
Sciences humaines

54-2410-532

Septembre 1997

Ce document a été préparé par
Bengt Lindfelt, coordonnateur de projet,
avec la participation de
Jean-Paul Beaumier, agent de recherche

Secrétariat : Ginette Lepage
Monique V. Letarte

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
905, autoroute Dufferin-Montmorency, 3e étage
Québec (Québec) G1R 5M6
Téléphone : (418) 643-9938
Télécopieur : (418) 643-9019
Courrier électronique : info@ceec.gouv.qc.ca
Adresse Internet : http://www.ceec.gouv.qc.ca

Ce document a été adopté par
la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
à sa 60e réunion
tenue à Québec
les 2, 3 et 4 septembre 1997

© Gouvernement du Québec
Dépôt légal : quatrième trimestre 1997
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN : 2-550-32267-3

Table des matières

Présentation 1

Introduction 5
Historique 5
Le programme révisé 7
Implantation du programme révisé 8

Première partie
Le programme et sa mise en œuvre 11
Finalité et objectifs ministériels 11
Objectifs institutionnels 14
L'organisation du programme 16
Concertation et gestion pédagogiques 19
L'approche programme 19
Les méthodes pédagogiques 20
L'application de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) 21
La gestion pédagogique 22
Exemples de réalisations locales 24

Deuxième partie
Les élèves et leur cheminement 27
Caractéristiques de l'effectif scolaire 27
Nombre et hétérogénéité 27
Niveau de réussite au secondaire 28
Cheminement des élèves 29
Diplomation 29
Rapport avec la réussite au secondaire 30
Soutien aux élèves 37
Besoins d'encadrement et mesures d'aide 37
Laboratoire de sciences humaines et session d'accueil et d'intégration 39
Prévention de l'abandon des études 40
Atteinte des objectifs du programme 42
Exemples de réalisations locales 43

Conclusion 45

Résumés des rapports d'évaluation adressés aux établissements 47

Annexes
1. La démarche d'évaluation 55
2. Les critères et les sous-critères utilisés 59
3. Membres du comité consultatif 63
4. Liste des experts externes 65
5. Le programme d'État en Sciences humaines selon les *Cahiers de l'enseignement collégial 1993-1994* 67
6. Portrait de l'effectif enseignant 71

Présentation

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial est un organisme autonome[1] chargé d'évaluer les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, les politiques institutionnelles relatives à l'évaluation des programmes d'études, et l'application de ces politiques, ainsi que la mise en œuvre des programmes d'études offerts dans les établissements d'enseignement collégial québécois.

En septembre 1994, elle faisait part de son intention de procéder à l'évaluation de la mise en œuvre du programme conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) en *Sciences humaines*[2]. Après avoir réalisé des évaluations dans deux domaines techniques, la Commission jugeait le moment venu de porter son attention sur la formation préuniversitaire. Le choix des *Sciences humaines* s'est imposé pour plusieurs raisons : ce programme touche un très grand nombre d'élèves, il avait été révisé quelques années auparavant et, contrairement à certains autres, il ne faisait pas l'objet d'expérimentation ou de nouvelles modifications.

L'évaluation des *Sciences humaines* constitue la plus vaste opération d'évaluation que la Commission ait entreprise jusqu'à maintenant. Le nombre de professeurs et d'élèves en cause, la structure complexe du programme d'État, sa diffusion dans le réseau, y compris dans plusieurs collèges qui n'avaient pas été touchés par les précédentes évaluations de programmes, posaient un certain défi à la fois pour les collèges et pour la Commission.

La Commission a décidé de faire porter l'évaluation sur la composante de formation spécifique des *Sciences humaines* et d'examiner de façon particulière les questions suivantes :

- la cohérence du programme;
- les caractéristiques de la population scolaire et l'encadrement pédagogique;
- les ressources humaines;
- l'efficacité du programme et la réussite des études;
- la gestion du programme.[3]

---

1. La Commission a été instituée en 1993 par la *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et modifiant certaines dispositions législatives* (L.R.Q., c.C-32.2).

2. La Commission a évalué la mise en œuvre du programme dans les soixante établissements qui l'offraient durant les années 1991-1992 à 1994-1995.

3. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Guide spécifique pour l'évaluation de programmes d'études. Le programme de Sciences humaines*, [Québec], mars 1995, 65 p.

Le processus utilisé est celui qui a servi pour les évaluations précédentes; il est fondé sur une autoévaluation dans les collèges suivie d'une visite de la Commission accompagnée d'experts externes[4]. Les établissements ont effectué leur autoévaluation au cours de l'année scolaire 1995-1996 et la plupart ont remis leur rapport au cours du trimestre d'hiver 1996. Il convient de souligner l'excellent travail des collèges engagés dans le processus; dans l'ensemble, ils ont su réaliser des évaluations rigoureuses et utiles qui se reflètent dans la qualité de leurs rapports. Les visites ont eu lieu au cours de l'année 1996. Chacun des comités visiteurs, sous la présidence d'un commissaire, comptait habituellement deux experts provenant du milieu collégial et un des universités. Un agent de recherche de la Commission agissait comme secrétaire. Le comité rencontrait la direction du Collège, le comité d'autoévaluation, les professeurs, les élèves et d'autres personnes participant à la mise en œuvre du programme.

La Commission a également procédé à l'analyse des plans de cours et des instruments d'évaluation utilisés dans deux cours du programme[5]. Cette analyse, réalisée par deux experts externes, a été faite pour chacun des collèges et a permis d'obtenir de l'information sur l'équivalence des cours et des évaluations d'un établissement à l'autre. La Commission a aussi analysé les données du ministère de l'Éducation et du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) relatives à la réussite des cours et à la diplomation.

La Commission a ensuite préparé un rapport d'évaluation pour chacun des collèges[6]. Conformément à la loi qui la régit, elle a fait parvenir à chacun le rapport qui le concerne et en a transmis une copie à la ministre de l'Éducation. Document public, ce rapport peut être consulté sur le réseau Internet[7].

Enfin, dans le but d'explorer plus avant la problématique du cheminement scolaire des élèves, la Commission a effectué une recherche sur l'interruption des études chez les élèves de *Sciences humaines*. Réalisée en deux volets, soit des entrevues d'élèves suivies d'une table ronde réunissant des experts observateurs du cheminement scolaire, cette étude a permis d'illustrer

---

4. Pour une description plus complète de cette démarche, voir l'annexe 1.

5. Il s'agit des cours *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (300-300-91) et *Économie globale* (383-920-90).

6. Dans quelques cas, lorsque le collège a évalué séparément le programme selon les sites de formation ou selon les populations scolaires visées, la Commission, suivant la même logique, a produit des rapports distincts, ce qui a donné lieu à un total de 66 rapports.

7. Site Internet de la Commission : http://www.ceec.gouv.qc.ca

certaines observations faites ailleurs et de fournir un autre appui à certaines conclusions de la Commission[8].

Le présent rapport, tout en relevant les acquis découlant de la révision du programme en 1990-1991, fait ressortir les forces et les principaux problèmes de sa mise en œuvre dans l'ensemble du réseau. Il comprend une brève description de l'évolution des encadrements ministériels, suivie de deux parties rapportant les principaux constats et les conclusions de la Commission au regard du programme et de sa mise en œuvre, puis au regard des élèves et de leur cheminement. Les parties sont complétées, au fil du texte, d'exemples de réalisations locales prometteuses touchant l'un ou l'autre des enjeux retenus pour l'évaluation. Le rapport se termine par un résumé du rapport d'évaluation de la Commission pour chacun des collèges qui offraient le programme au cours de la période visée.

Sont placés en annexe :

- la présentation de la démarche d'évaluation de la Commission;
- la liste des critères et sous-critères utilisés;
- les listes des membres du comité consultatif et des autres experts externes ayant participé à l'évaluation;
- une description du programme d'État;
- un portrait de l'effectif enseignant.

8. Réalisée par M. Denis Savard, cette étude est disponible pour consultation à la Commission.

Introduction

Le programme conduisant au diplôme d'études collégiales en *Sciences humaines* est offert depuis la création des cégeps en 1967. Il est donné actuellement dans 60 collèges publics ou privés, dont certains ont deux ou trois sites de formation. C'est le programme d'enseignement qui compte le plus grand nombre d'élèves. À l'automne 1994, il en regroupait près de 50 000, soit environ le tiers de tous ceux inscrits à l'enseignement collégial[9]. L'effectif étudiant varie cependant considérablement d'un collège à l'autre : entre une trentaine et au-delà de 2500.

Les *Sciences humaines* comprennent une grande variété de disciplines et de cours. Elles font appel à 2330 professeurs dans les quinze disciplines et les deux cours multidisciplinaires qui peuvent entrer dans la formation spécifique[10]. Là aussi, l'effectif varie selon l'établissement : entre moins d'une dizaine et 130. Enfin, dans certains cas, les cours de formation spécifique relèvent de deux ou trois départements, alors qu'ailleurs, ils peuvent être répartis au sein d'une dizaine de départements. Si, dans les petits collèges, un professeur est souvent le seul à enseigner sa discipline, on peut parfois en compter plusieurs dizaines dans les disciplines les plus fréquentées des cégeps les plus populeux.

Avant sa révision, le programme avait des caractéristiques qu'il importe de rappeler afin de bien juger de son état actuel, en tenant compte à la fois des progrès accomplis et des améliorations qui peuvent encore y être apportées.

Historique

Jusqu'en 1990, le programme ministériel était soumis à une règle de composition qui limitait à quatre le nombre de disciplines que pouvait choisir un élève et à six le nombre de cours qu'il pouvait prendre dans une même discipline. Cependant, il n'avait pas d'objectifs, ni de contenu déterminé, et pouvait comprendre des disciplines qui rendaient imprécises les frontières avec

---

9. Nombre d'inscrits à temps complet à l'enseignement ordinaire. Ce nombre est demeuré relativement stable autour de 49 000 de 1991 à 1994, puis a diminué à 45 800 en 1995 et à 43 900 en 1996.

10. Y compris la *Biologie*. Il s'agit des professeurs consacrant au moins une partie de leur tâche au programme de *Sciences humaines* en 1994-1995.

les autres programmes préuniversitaires[11]. D'ailleurs, les *Sciences* [de la nature], les *Sciences humaines*, les *Arts* et les *Lettres* n'étaient pas appelés *programme* dans les premiers annuaires (ou cahiers) de l'enseignement collégial : on parlait plutôt de *blocs* ou de *groupes* de disciplines. Et, fait significatif sans doute, encore en 1989-1990, les *Cahiers de l'enseignement collégial* du Ministère ne les mentionnaient même pas dans la liste alphabétique des programmes[12].

En dehors des cours obligatoires (français ou anglais; philosophie ou *humanities*; éducation physique) qui, en principe, étaient les mêmes pour tous, le programme de *Sciences humaines* se présentait plutôt comme un éventail de cours, dont certains constituaient des préalables à l'admission à tel ou tel programme universitaire. L'ensemble formait souvent un tout pour le moins hétérogène : théoriquement, si l'on ne tient pas compte des limites imposées par les ressources disponibles localement, l'élève pouvait choisir parmi plus de 500 cours!

Localement, les choses se passaient toutefois généralement selon l'un ou l'autre des deux modèles qui suivent. Certains collèges en étaient venus à se donner des règles de composition mieux définies. Ils offraient des grilles de cours plus ou moins fixes, assez nettement orientées vers certains secteurs d'études universitaires (psychologie, géographie, histoire, sciences sociales, sciences de l'éducation, sociologie, philosophie, droit, etc.). D'autres collèges laissaient par contre les élèves entièrement libres dans la composition de leur programme dans la mesure où les règles ministérielles étaient respectées. C'est ainsi que le programme fut critiqué tantôt pour donner une spécialisation trop hâtive, tantôt pour offrir une formation sans consistance qualifiée de «cafétéria» de cours sans liens les uns avec les autres.

De leur côté, les professeurs étaient engagés pour enseigner dans une discipline précise sur la base de leur formation et de leur compétence dans cette discipline. Au sein des collèges, ils étaient regroupés en départements fondés sur une ou plusieurs disciplines. Ce mode d'organisation est d'ailleurs encore en vigueur.

En résumé, jusqu'au moment de la révision, l'enseignement en *Sciences humaines* s'est donc développé dans un contexte où la notion de *programme* était imprécise, voire absente, et n'avait pas pour tous la même signification.

---

11. Par exemple, toutes les disciplines du domaine des *Lettres* pouvaient figurer au curriculum d'un élève de *Sciences humaines* (cf. *Cahiers de l'enseignement collégial 1989-1990*, tome 1, p. 1-24 et 1-84). Certaines combinaisons de disciplines pouvaient mener au diplôme dans n'importe quel de ces «programmes».

12. *Cahiers de l'enseignement collégial 1989-1990*, tome 1, p. 1-7 à 1-11.

Le programme révisé

Au début des années 1980, le Ministère entamait la révision des programmes préuniversitaires. Pour celui de *Sciences humaines*, il s'agissait, entre autres choses, d'améliorer la qualité et la cohérence de la formation et, à compter de 1984, de répondre aux exigences du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial (RRPC)*[13]. Ce processus aboutissait, en juin 1990, à l'approbation par le ministre du programme révisé qui devait être implanté à compter de l'automne 1991.

Au nombre des changements apportés, la révision a amené l'énoncé d'une finalité propre au programme, la définition d'objectifs répartis en trois catégories (connaissances, méthodologie et langage) et de nouvelles règles d'organisation. Un tronc commun de cours a été établi et le nombre d'unités de la formation spécifique a été augmenté par l'ajout de deux cours obligatoires de méthodologie; par ailleurs, l'éventail des cours admissibles a été considérablement réduit[14].

La finalité du programme révisé mérite d'être citée telle quelle :

> *Préparer adéquatement les élèves à des études universitaires dans l'une ou l'autre des sciences humaines en privilégiant l'acquisition des concepts fondamentaux propres aux sciences humaines, et en contribuant à leur formation générale personnelle.*

Cette finalité comporte donc deux volets : l'acquisition de concepts fondamentaux en sciences humaines et la formation générale de la personne. Sa formulation permet cependant des interprétations diverses quant au degré de spécialisation souhaité; par exemple, l'expression *l'une ou l'autre des sciences humaines* n'est pas univoque. À la lumière de la nouvelle règle d'organisation du programme, qui réduisait de six à quatre le nombre de cours admissibles dans une même discipline, on peut cependant penser qu'il s'agit d'assurer une formation plutôt large, permettant d'entreprendre des études universitaires dans n'importe laquelle des sciences humaines et non pas, comme on le voyait souvent auparavant, dans un programme ou un secteur déjà déterminé. Pour ce qui est des objectifs, notons qu'ils sont formulés en termes généraux et donnent peu d'indications sur le niveau ou les standards à atteindre.

---

13. Notamment à la définition de «programme» et à la règle de composition du bloc de concentration (formation spécifique), RRPC, art. 1 et 14. Le programme était alors défini comme un «ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation», définition reprise ensuite et adaptée à l'approche par objectifs et standards introduite en 1993 par le nouveau *Règlement sur le régime des études collégiales* (RREC, art. 1).

14. On trouve à l'annexe 5 la description ministérielle du programme.

L'obligation faite à l'élève de s'initier à au moins quatre des dix disciplines de sciences humaines[15] et l'introduction d'un tronc commun de cinq cours, soit trois cours disciplinaires (*Économie globale*, *Histoire de la civilisation occidentale* et *Introduction à la psychologie*) et deux cours de méthodologie, constituent sans contredit les éléments fondamentaux de cette révision. Les cours de méthodologie, *Méthodes quantitatives* (*MQ*) et *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (*IPMSH*), étaient une nouveauté sur laquelle on misait beaucoup pour hausser la qualité de la formation et mieux préparer les élèves aux études universitaires – et aussi pour amener les universités à abandonner, si possible, l'exigence d'un cours de mathématiques comme préalable à plusieurs de leurs programmes. De plus, les règles d'organisation prescrivaient une «activité d'intégration»[16] qui devait se situer à l'intérieur des cours disciplinaires du quatrième trimestre, amener les élèves à établir des liens entre leurs cours et ainsi contribuer à resserrer la cohérence du programme.

En somme, les collèges étaient invités à des changements majeurs. Il fallait d'abord fixer le degré d'approfondissement et de spécialisation visé en tenant compte de la finalité déterminée par le ministre. Ensuite, il s'agissait d'offrir un véritable programme de formation dont les divers éléments, notamment les cours, assurent l'atteinte d'objectifs communs. Et comme ces objectifs étaient très généraux, il fallait se les approprier localement, convenir d'une compréhension commune et voir à ce qu'ils soient poursuivis adéquatement quel que soit le cheminement des élèves. Que ce soit à travers l'établissement de «profils» de formation ou autrement, on s'attendait à ce que chaque collège prévoie des cheminements ou des plans de formation en remplacement de l'approche «cafétéria», tant critiquée. En d'autres mots, les collèges étaient invités à adopter une approche programme.

Implantation du programme révisé

Un certain nombre de faits, de divers ordres, n'étaient pas de nature à faciliter la réalisation de ce changement. D'abord, il n'y avait généralement pas de structure organisationnelle de programme dans les collèges sur laquelle on pouvait miser pour réaliser les changements

---

15. Les dix disciplines de sciences humaines sont l'économique, l'histoire et la psychologie (qu'on retrouve dans le tronc commun ministériel), ainsi que l'administration, l'anthropologie, les civilisations anciennes, la géographie, les sciences de la religion, la science politique et la sociologie. (Avant la révision, la règle de composition du programme n'obligeait pas explicitement les élèves à suivre un seul cours de ces disciplines.) L'actuelle formation spécifique peut compter en outre certains cours d'informatique, de langue seconde, de mathématiques, de philosophie et, depuis 1994, de biologie.

16. Cette appellation a été utilisée par la Commission pour nommer l'activité qui, selon l'une des règles d'organisation du programme, devait viser spécifiquement l'atteinte de l'objectif 2.6.

nécessaires. Puis, l'implantation du programme révisé devait se faire en maintenant les ressources humaines en place, c'est-à-dire sans mise en disponibilité de professeurs. Comme les professeurs sont le plus souvent engagés selon leur discipline[17], cela limitait les possibilités de modifier radicalement l'offre de cours.

L'ampleur même du programme, le plus fréquenté dans pratiquement tous les collèges où il est donné, contribuait également à rendre l'opération complexe, ne serait-ce qu'à cause du nombre d'élèves et de professeurs touchés. L'implantation du programme révisé devait enfin se faire dans des délais assez brefs.

Malgré ces difficultés, le programme a graduellement pris une allure plus structurée et plus équivalente d'un collège à l'autre. Il revêt actuellement la forme suivante :

- on retrouve partout les cinq cours du tronc commun ministériel[18] auxquels s'est récemment ajoûté le cours *Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines*;
- les autres cours sont en général choisis dans la partie dite «*ministérielle*» de la liste des cours[19] et regroupés à l'intérieur de profils;
- la plupart des collèges offrent entre deux et quatre profils; parmi ceux-ci, on retrouve presque toujours le profil *administration*;
- mis à part les cours constituant des préalables à l'entrée dans certains programmes universitaires, les cours de la partie «*au choix des établissements*» sont peu offerts;
- quelques disciplines sont presque absentes du programme; c'est le cas de *civilisations anciennes*, *sciences de la religion* et *anthropologie*.

C'est donc dire que les cours offerts aux élèves par les collèges sont pour la plupart choisis parmi les 28 cours de la partie «*ministérielle*» en géographie, histoire, psychologie, économie, sciences politiques, sociologie et administration; cette dernière discipline est par ailleurs peu présente à l'extérieur du profil *administration*.

Comme tout programme d'enseignement, celui de *Sciences humaines* repose pour une bonne part sur l'action des professeurs. Pour l'implantation du programme révisé, les collèges devaient s'appuyer sur leur corps professoral. Ils ont pu bénéficier d'un personnel aux qualifications élevées : 49 % des enseignants détiennent une maîtrise, 10 % un doctorat et les

---

17. Du moins dans les cégeps.

18. Une exception : quelques collèges ont substitué un cours de mathématiques au cours *Méthodes quantitatives* prévu au tronc commun.

19. Voir l'annexe 5.

autres un baccalauréat, diplôme qui constitue l'exigence de base pour l'engagement. Il s'agit d'un personnel expérimenté : la plupart des professeurs étant en poste depuis plus de dix ans[20].

Et de fait, l'évaluation a permis de constater le rôle primordial des professeurs dans l'implantation du programme : le plus souvent, les réussites sont issues de leurs efforts dans tous les domaines de sa mise en œuvre. Si bien qu'il est difficile de décrire leur action dans une section particulière du présent rapport. Pour cette raison, la Commission a choisi de mettre en évidence leur apport dans l'ensemble du texte, notamment dans les exemples qui l'illustrent.

20. Pour un portrait plus complet de l'effectif enseignant, voir l'annexe 6.

Première partie
Le programme et sa mise en œuvre

La révision amorcée en 1990 a permis des progrès importants au chapitre de la cohérence du programme *Sciences humaines*. Sa finalité, maintenant définie, et les objectifs ministériels qui s'y rattachent ont constitué en ce sens un cadre de référence valable. La présence d'un tronc commun de cours et de règles d'organisation plus précises a également contribué à augmenter la cohérence et l'homogénéité de la formation. De fait, plusieurs collèges ont su organiser les *Sciences humaines* de façon à en faire bien ressortir la valeur formative.

Cependant, l'évaluation permet d'affirmer que le programme n'a pas encore donné tout son potentiel. Divers facteurs expliquent cet état de fait. Certains sont d'ordre conjoncturel. Ainsi, l'adoption d'une approche programme demande une évolution des mentalités difficile à réaliser en aussi peu de temps que celui écoulé depuis la révision des encadrements ministériels. D'autres sont structurels ou fonctionnels et appellent une action appropriée. Certains ont trait à des éléments de la réforme qu'il conviendrait de préciser ou de modifier. D'autres relèvent de la mise en œuvre du programme par les collèges et de la collaboration de divers partenaires. Dans la présente partie, la Commission expose comment ont été traduites les intentions ministérielles et de quelle façon les collèges se sont efforcés de les adapter à leur contexte. Elle signale les acquis et les réalisations les plus intéressantes, de même que les difficultés auxquelles se sont heurtés les établissements.

Finalité et objectifs ministériels

L'énoncé d'une finalité propre au programme et la détermination de connaissances et d'habiletés méthodologiques à développer ont constitué un progrès considérable par rapport à la situation qui prévalait avant la révision des années 1990. Dans leur forme actuelle, la finalité et les objectifs du programme indiquent que celui-ci doit assurer une ouverture aux diverses sciences humaines en plus de permettre une meilleure compréhension de l'homme et de la société. Cette finalité et ces objectifs ont grandement contribué à donner plus de cohésion à la formation, comme on l'a déjà signalé. Cependant, ils comportent des ambiguïtés et des imprécisions qui doivent être corrigées.

On a noté précédemment que la formulation de la finalité permet des interprétations diverses quant au degré de spécialisation souhaité. De plus, en l'absence de standards définis, force est de constater que les objectifs sont souvent demeurés vagues et que leur degré de maîtrise a pu varier d'un établissement à l'autre. Cela a été en partie compensé par les cours du tronc commun dont les objectifs étaient nettement plus précis. De ce fait, ces cours ont, dans la plupart des cas, constitué l'épine dorsale du programme et lui ont donné un degré de cohérence que le seul énoncé de la finalité et des objectifs n'eût sans doute pas permis.

L'imprécision de la finalité a eu comme conséquence que la mise en œuvre s'est faite tantôt suivant une vision large des objectifs et tantôt dans une optique étroite. La question de la spécialisation du programme, et par ricochet des études collégiales préparatoires à l'université, s'est ainsi posée à plusieurs reprises au cours de cette évaluation, tout particulièrement dans le cas du profil *Administration*, ainsi qu'on le verra plus loin. Au terme de son évaluation, la Commission estime qu'il serait grandement utile de mieux définir la finalité du programme afin d'en assurer le caractère élargi que laissent supposer sa formulation et les règles actuelles. En indiquant clairement qu'il vise à former des élèves dotés d'une solide formation générale en sciences humaines, on découragera des mises en œuvre trop exclusivement axées sur une seule discipline et la présence de règles et d'exigences d'entrée dans les universités qui seraient contraires à cette orientation.

Certains objectifs ont été compris différemment selon les collèges. Ainsi en est-il de celui visant la connaissance des principaux auteurs dans les disciplines du programme (objectif 1.2), que certains ont interprété comme signifiant la connaissance des textes originaux de ces auteurs; de la réalisation d'une recherche scientifique de base (objectif 2.3), l'ampleur de cette recherche variant beaucoup; de la réalisation d'un travail qui démontre la capacité d'analyser un problème en appliquant plus d'une approche en sciences humaines (objectif 2.6), où le sens à donner au terme *approche* et l'ampleur du travail ont varié. Pour ce qui est des objectifs de méthodologie, on s'en est remis en grande partie aux deux cours *Méthodes quantitatives* et *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, en négligeant souvent le développement plus généralisé des méthodes de travail intellectuel inscrit sous l'objectif 2.1. Il en est de même des objectifs touchant le langage dont on ne s'est pas toujours préoccupé dans les cours de la formation spécifique. Ainsi celui portant sur la compréhension de textes de sciences humaines écrits en langue seconde (objectif 3.3) a rarement été poursuivi. C'est donc dire que le niveau de compétence visé n'a pas été le même partout. Quelques objectifs interprétés avec trop de rigueur ont même été jugés irréalistes par certains et en conséquence abandonnés.

Malgré ces problèmes, la formulation d'objectifs du programme a permis des progrès importants sur le plan de la cohérence et de l'orientation générale de la formation. Il importe

cependant d'aller plus loin dans cette voie en précisant mieux ces objectifs, en les complétant au besoin par des indications sur les connaissances à acquérir et à maîtriser et en établissant des standards qui permettent de juger de leur atteinte. Cela est d'autant plus important que la ministre a récemment signalé son intention de s'en tenir à la détermination des objectifs et des standards des programmes et de laisser aux établissements la responsabilité complète d'établir et d'organiser les activités d'apprentissage. Dans ce nouveau contexte, pour assurer l'équivalence et une certaine homogénéité de la formation dans le réseau collégial,

la Commission recommande à la ministre

- ***de formuler plus clairement la finalité du programme en indiquant qu'il s'agit d'une formation de base plutôt large, préparant aux études universitaires dans le champ des sciences humaines;***
- ***de préciser les objectifs du programme et de les compléter par des objectifs portant sur les savoirs à acquérir;***
- ***d'élaborer des standards appropriés à un programme préuniversitaire;***
- ***de préciser des standards intermédiaires, notamment d'ordre méthodologique, et de les graduer afin de permettre aux collèges de planifier la progression des apprentissages.***

L'évaluation a permis de constater que le comportement des universités pouvait influencer l'orientation de la formation collégiale en *Sciences humaines*. En imposant des cours comme préalables à l'admission dans certains programmes ou en accordant des avantages à ceux qui les ont suivis, les universités incitent les collèges à développer des profils plus spécialisés, et cela malgré qu'elles disent souhaiter que les diplômés des collèges aient une solide formation générale.

Une telle situation a été signalée à la Commission au regard de programmes universitaires d'orientation et d'adaptation scolaire (qui fixent comme préalables des cours de biologie et de mathématiques), de psychologie (préalable en biologie) et d'administration (préalable en mathématiques).

Le cas de l'administration est particulièrement gênant, étant donné le nombre de cours de mathématiques exigés par les universités : une fois que l'élève a suivi ces cours, ceux du tronc commun ainsi que quelques cours d'administration, il reste peu de possibilités d'élargir la formation à d'autres disciplines constitutives des sciences humaines, comme la psychologie, la sociologie, la science politique et l'économique. Les collèges se trouvent ici devant un dilemme : s'ils favorisent une formation plutôt large, ils risquent de déplaire aux élèves déjà orientés vers l'administration, et même de les voir changer d'établissement; si, au contraire, les

collèges mettent sur pied un profil comprenant le maximum de cours d'administration, s'ajoutant aux cours de mathématiques, ils s'écartent de la finalité du programme.

Comme elle l'a indiqué précédemment, la Commission estime qu'il faut préserver le caractère élargi du programme et éviter que des préalables fassent obstacle à une formation ouverte en sciences humaines. Et ce, d'autant plus lorsque ces préalables paraissent artificiels. Ainsi en est-il de l'exigence du cours *Calcul différentiel et intégral II* (201-203) pour entrer dans les facultés d'administration, dans la mesure où ce cours n'est pas exigé par les universités de la part des diplômés du programme de *Techniques administratives* qui demandent leur admission dans les mêmes facultés.

Aussi, afin de permettre aux élèves d'acquérir une formation de base ouverte en sciences humaines et de respecter ainsi la finalité propre du programme,

> ***la Commission recommande aux universités de réduire autant que possible les conditions particulières d'admission aux divers programmes universitaires de sciences humaines, et dans le cas des programmes d'administration, de ne plus exiger comme préalables les compétences visées par l'actuel cours Calcul différentiel et intégral II (201-203).***

À cet égard, notons qu'une éventuelle consultation des universités pour l'élaboration des standards intermédiaires dont la Commission propose l'introduction constituerait une occasion privilégiée d'échanges.

Objectifs institutionnels

Au moment de l'implantation du programme, des travaux importants ont été menés dans les collèges afin de proposer aux élèves un ou des cheminements répondant à la fois à des exigences de cohérence et d'ouverture, à leurs intérêts ainsi qu'aux diverses contraintes administratives. Ces efforts, sans oublier les ajustements apportés dans les années subséquentes, ont donné lieu à une variété de solutions. Ainsi, la grande majorité des collèges ont repensé leur offre de formation en constituant des ensembles de cours sous forme de «profils» centrés sur des thématiques telles que : *l'individu*, *la société*, *le monde*. Ces initiatives rompent, d'une part, avec le modèle «cafétéria» et traduisent, d'autre part, un effort en vue de s'éloigner de l'approche trop étroitement reliée à certains champs disciplinaires, tout en proposant des objectifs de formation plus précis et des fils conducteurs entre les divers cours. De plus, tous les collèges, sauf exception, offrent un profil *Administration* (diversement

composé selon l'établissement) qui prépare plus particulièrement à l'entrée dans une faculté d'administration.

Certains collèges ont également mis sur pied des projets à la fois concrets et rassembleurs qui ont contribué à accroître la cohérence du programme, voire à valoriser les sciences humaines. Quelques collèges ont ainsi défini un «profil du diplômé» qui met l'accent sur le résultat devant être atteint à la fin des études collégiales. La définition d'un profil du diplômé s'est révélée utile non seulement pour orienter l'ensemble de la formation, mais aussi pour l'élaboration de l'épreuve synthèse.

Enfin, plusieurs collèges, dont bon nombre de collèges privés, se sont donné un projet éducatif ou un énoncé de mission; dans les cégeps, cela s'est souvent fait à l'occasion de réflexions et de travaux sur la formation fondamentale. Ces projets reposent sur des textes susceptibles de servir de sources d'inspiration pour la mise en œuvre des programmes. On doit cependant constater que les collèges n'ont pas toujours tiré tout le profit de leur projet éducatif pour asseoir, guider et inspirer les divers aspects de la mise en œuvre des *Sciences humaines*, que ce soit pour éclairer les objectifs à poursuivre (priorités, degré d'approfondissement, standards...), ou pour déterminer les moyens de les atteindre. Trop souvent, ces textes sont encore demeurés sans écho dans la réalité de l'enseignement.

Par ailleurs, malgré les nombreux travaux d'appropriation du programme ministériel révisé, au moment de son implantation, certains collèges n'ont pas tenu compte de ses objectifs dans l'élaboration de leur programme. L'évaluation a permis de constater que plusieurs professeurs ne les connaissaient pas ou ne s'y référaient guère dans leur enseignement. Une part de l'explication réside certainement dans le fait qu'on n'a pas assez vu que le passage vers un programme véritable demandait que désormais tous les éléments, et notamment les cours, y contribuent d'une manière organique et organisée. Il se peut aussi que tous n'aient pas été convaincus de la nécessité d'une réflexion sur ces sujets qui dépassaient l'organisation des grilles de cours prises isolément.

Plusieurs professeurs et gestionnaires ont également pu penser qu'en appliquant les règles ministérielles d'organisation[21] et en donnant les cours retenus, on allait par le fait même atteindre les objectifs du programme. Comme ces derniers n'étaient formulés qu'en termes très généraux, on a pu conclure qu'il serait toujours possible de pointer un certain nombre de cours qui contribueraient à l'atteinte d'un objectif sans qu'il soit nécessaire que cette contribution soit

---

21. On trouve à l'annexe 5 la description ministérielle du programme y compris les objectifs, les règles d'organisation et la liste des cours admissibles.

planifiée. Et il se trouve effectivement que, souvent, la contribution des cours aux objectifs du programme n'avait pas été planifiée, mais a été établie après coup au moment de l'auto-évaluation, avec pour résultat que certains d'entre eux ont été entièrement ou partiellement négligés.

La Commission rappelle à cet égard l'importance de développer une vision commune du programme chez tous ceux et celles qui en assurent la mise en œuvre et le développement. Cela est particulièrement important dans le nouveau contexte évoqué précédemment, où les collèges se verront confier de plus en plus de responsabilités à l'égard de leurs programmes d'études.

L'organisation du programme

On a déjà mentionné que le tronc commun alliant à la fois formation disciplinaire, multi-disciplinaire et méthodologique constituait la pierre angulaire du programme révisé. Plusieurs collèges ont su en tirer tout le profit en l'établissant comme base de leur programme. Certains par exemple ont instauré une première année commune à tous les élèves qui y sont inscrits, formée pour l'essentiel des cours du tronc commun. Ce mode d'organisation offre plusieurs avantages. Il évite aux élèves d'avoir à faire prématurément des choix; il facilite la formation de groupes stables et rend plus aisé le passage du secondaire au collégial; il permet aux élèves de mûrir leur orientation à l'intérieur même des sciences humaines; il simplifie la planification d'une progression des apprentissages; enfin, il favorise le développement d'un sentiment d'appartenance au programme; le tout devant contribuer à améliorer à la fois la cohérence de la formation et la persévérance des élèves. Il faut souligner que le programme *Sciences humaines* est à peu près le seul de l'enseignement collégial où les cours de première année ne sont pas nécessairement les mêmes pour tous.

Dans plusieurs collèges, on a également précisé, pour chacune des disciplines offertes, un cours d'introduction, ou devant normalement être suivi en premier lieu. Les cours disciplinaires du tronc commun constituaient des candidats naturels à considérer comme introduction dans leur discipline respective, d'autant plus qu'ils sont généralement donnés durant la première année.

Les cours de méthodologie ont pour leur part suscité des réflexions et des travaux importants sur leur contenu, leur mise en séquence et les liens à établir avec les autres activités d'apprentissage. C'est souvent autour de ces cours et de l'activité d'intégration, que les

discussions et les concertations sur le programme ont été menées. Dans certains collèges, on en a fait une «filière méthodologique» qui constitue l'épine dorsale du programme.

Ces exemples montrent que de nombreux collèges se sont préoccupés d'établir des séquences d'apprentissage qui favorisent une progression équilibrée et harmonieuse de leurs élèves et ainsi facilitent le développement de leurs connaissances et de leurs habiletés méthodologiques. Certains ont poussé plus loin et ont utilisé des modèles taxonomiques – comme celui de Bloom – pour développer des programmes selon une progression allant du plus simple au plus complexe ou du concret vers la théorie. D'autres ont adopté une approche par compétences graduées, comme celle utilisée au Collège Alverno aux États-Unis. Certains collèges ont même établi des objectifs généraux à atteindre pour chaque trimestre ou chaque année, afin de guider de façon plus précise la séquence des apprentissages de leurs élèves. Enfin, dans certains cas, on a défini des schémas de concepts afin d'illustrer ce qui relie ou ce qui distingue les diverses disciplines.

En ce qui concerne l'activité d'intégration, ce sont surtout des expériences pilotes, faites dans le cadre d'un cours prévu spécifiquement à cette fin, qui ont été les plus concluantes. Elles ont servi à l'élaboration de la *Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines (DIASH)*, désormais obligatoire[22]. Par contre, lorsque cette activité devait se réaliser à l'intérieur des cours disciplinaires du dernier trimestre, sa mise en œuvre a été très inégale. La nouveauté de la chose, l'insertion de l'activité dans un ou des cours qui avaient déjà leurs propres objectifs et contenus, l'absence de dispositions incitatives, les délais d'implantation et l'absence de modèles contribuent à expliquer le résultat somme toute mitigé de cette expérience. S'y ajoute le fait que l'élaboration par le Ministère du nouveau cours a amené un certain nombre de collèges à abandonner temporairement les initiatives locales. Si, dans plusieurs établissements, l'activité d'intégration a malgré tout donné lieu à des expériences qui, sous un aspect ou un autre, pourront être réinvesties dans le programme, on doit aussi constater que quelques collèges ont complètement ignoré l'exigence d'organiser une activité d'intégration pendant la période considérée.

Malgré les réalisations notées précédemment quant au choix des cours à donner et à leur mise en séquence afin d'assurer autant que possible la progression des apprentissages, l'évaluation a mis en lumière un certain nombre de lacunes ou de difficultés. Comme on l'a vu, les cours du tronc commun sont habituellement conçus comme une base du programme et comme

---

22. L'expérimentation s'est faite selon trois modèles proposés respectivement par les cégeps André-Laurendeau, de la région de L'Amiante et de Saint-Félicien. Le cours *Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines*, portant le n° 300-301-94, est considéré depuis 1995 comme faisant partie du tronc commun.

introduction aux disciplines en question (histoire, psychologie, économique). Dans quelques collèges cependant, à part le fait de placer la plupart des cours du tronc commun en première année, aucune autre organisation particulière n'a été entreprise sous forme de regroupements thématiques ou de séquences d'apprentissage.

Les efforts en vue de proposer des cheminements sous forme de profils n'ont pas toujours donné des résultats probants. Premièrement, les profils ont souvent été conçus à partir des «acquis», c'est-à-dire des postes d'enseignement déjà existants dans les diverses disciplines. Dans certains collèges, cela a donné lieu à des profils dont la logique interne n'est pas apparente et dont le contenu semble mal correspondre aux objectifs. Deuxièmement, quel que soit le mérite du cheminement proposé, il n'est pas du tout certain que les élèves le poursuivent comme prévu, notamment à cause de changements d'orientation ou d'échecs subis en cours de route. Enfin, dans plusieurs cas, les élèves sont invités à choisir leur profil et certains de leurs cours avant même leur arrivée au collège. Ils risquent ainsi, ultérieurement, de se heurter aux règles de composition du programme qui limitent le nombre de disciplines qu'ils peuvent choisir ou de cours dans une même discipline.

La Commission estime que les collèges pourraient réduire de beaucoup l'importance de ces problèmes s'ils offraient à leurs élèves une première année commune au cours de laquelle seraient dispensés les cours de base du programme. Comme on l'a déjà mentionné, certains collèges ont déjà adopté avec profit ce mode d'organisation. Il est à remarquer que cela ne signifie pas que tous les élèves doivent nécessairement suivre les mêmes cours au même trimestre. De fait, pour réduire les problèmes d'organisation inhérents au nombre d'élèves, plusieurs collèges divisent en deux le groupe de première année et offrent, chaque trimestre, tous les cours de base du programme.

Dans le nouveau contexte où les collèges auront l'entière responsabilité d'organiser leur programme et n'auront pas à tenir compte des règles actuelles de composition, la présence d'une année commune fournissant une bonne base de formation méthodologique et disciplinaire permettrait d'assurer au moins minimalement la cohérence du programme et d'éviter de retourner à une approche du type «cafétéria». Chaque collège pourrait ainsi élaborer cette année commune à partir des objectifs et des standards intermédiaires dont la Commission propose l'introduction. Prenant appui sur cette base, il pourrait offrir, au cours de la deuxième année, des cheminements ou des profils de formation correspondant à sa mission et aux goûts et orientations des élèves. Dans cette optique,

la Commission recommande aux collèges d'instaurer une première année de formation spécifique commune à tous les élèves au cours de laquelle seraient dispensés les cours de base du programme.

Concertation et gestion pédagogiques

L'approche programme

La révision du programme *Sciences humaines* s'est traduite par des exigences accrues quant à la gestion pédagogique. La présence d'objectifs de formation, en particulier d'objectifs d'ordre méthodologique, l'introduction récente du cours *Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines* et la préparation de la nouvelle épreuve synthèse constituent autant d'éléments qui découlent plus ou moins directement de cette révision et qui posent de nouveaux défis en matière de concertation, de gestion et d'animation pédagogiques. Il est clair, en effet, que la mise en œuvre du programme révisé exige une concertation élargie entre tous les acteurs afin de lui permettre de donner son plein potentiel; en d'autres termes, elle requiert l'implantation de ce qu'on appelle l'*approche programme*.

La réalisation de l'approche programme suppose la mise en place de mécanismes structurés d'échange et de concertation qui dépassent les regroupements disciplinaires et qui rallient l'ensemble des acteurs en cause : professeurs, professionnels et administrateurs. Cette concertation touche autant les départements (établissement de plans de cours communs et évaluation des apprentissages comparable, surtout lorsqu'un même cours est donné par plusieurs professeurs, échanges sur les méthodes d'enseignement), les structures interdépartementales (contribution des disciplines et des cours aux objectifs du programme, mise en place de la démarche d'intégration, notamment en vue de bien préparer les élèves à l'épreuve synthèse, établissement d'un profil du diplômé) que le fonctionnement même du programme (vérification de l'atteinte des objectifs, suivi du cheminement des élèves).

Il ne faut pas se cacher le défi que représente l'implantation de l'approche programme dans le secteur préuniversitaire. Ayant acquis une formation universitaire dans la discipline qu'ils enseignent au collégial, ayant évolué dans un environnement qui se préoccupait plus des contenus disciplinaires des cours que des objectifs généraux de formation des élèves, les professeurs œuvrant dans ce secteur montrent généralement une grande préoccupation à l'égard de la qualité disciplinaire de leurs cours, mais craignent souvent de dépasser leur compétence en transgressant les limites de leur discipline. En outre, la mise en place de l'approche programme a souvent été perçue comme l'amorce de la disparition ou de la

dissolution des disciplines et, de ce fait, comme une menace à l'existence même des départements et des regroupements disciplinaires.

Dans le contexte du programme révisé de *Sciences humaines*, si des mesures adéquates ne sont pas mises en place, ces comportements et ces inquiétudes rendent difficile le développement des concertations nécessaires et entraînent une faible prise en considération de la finalité élargie du programme et du besoin des élèves de réaliser une certaine intégration des divers apprentissages.

La Commission a constaté à ce sujet que plusieurs collèges ont pris des initiatives intéressantes en créant des comités de programme réunissant un ou des professeurs de chacun des départements concernés et le coordonnateur du développement pédagogique. On a aussi mis sur pied des mécanismes particuliers de concertation pour les professeurs responsables des cours de méthodologie. Ailleurs, on s'est préoccupé de constituer des comités de session réunissant les professeurs enseignant les cours d'un même trimestre de façon à mieux encadrer les élèves. De nombreux collèges ont ainsi créé des structures de programme ou défini des responsabilités à l'égard du programme, de façon à développer les échanges entre ses principaux acteurs et à favoriser l'émergence d'une vision commune de ses objectifs et de ses divers aspects. Mais ces initiatives n'en sont souvent qu'à leur début et, dans plusieurs cas, il reste beaucoup de travail à faire. C'est pourquoi la Commission a recommandé à plusieurs collèges de pousser plus loin la concertation pour développer une compréhension commune du programme et de ses objectifs et resserrer les liens entre les cours et les objectifs d'ensemble.

Les méthodes pédagogiques

La recherche et l'utilisation de méthodes pédagogiques appropriées et efficaces constituent un défi particulier en *Sciences humaines* compte tenu du nombre plus limité d'heures contact professeur-élèves[23] et de l'hétérogénéité de l'effectif scolaire, dont il sera question plus loin. L'évaluation a révélé que les professeurs ont recours à des méthodes diverses pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs des cours : exposés magistraux (avec ou sans support audio-visuel, avec ou sans échanges avec les élèves), lectures dirigées, discussions, tables rondes, ateliers, séminaires, laboratoires, études de cas, etc. Il demeure néanmoins que le modèle qui domine est le cours magistral avec diverses variantes permettant, selon le cas, une participation plus ou moins active des élèves. Or, ce modèle paraît plus approprié pour l'acquisition de connaissances que pour le développement d'habiletés méthodologiques ou langagières, qui font

23. En *Sciences humaines*, les élèves suivent plus de cours donnés par des professeurs différents que dans la plupart des autres programmes.

également partie des objectifs du programme. Il n'est pas certain, par ailleurs, que le cours magistral soit toujours la formule qui convient le mieux aux élèves. Du moins, plusieurs d'entre eux ont formulé le souhait d'un enseignement plus «concret», moins «théorique», signifiant sans doute par là un enseignement qui fait davantage appel à des activités de divers ordres et moins à un enseignement livresque.

La Commission a constaté que, d'une manière générale, il y a peu de discussions et de concertation parmi les professeurs en ce qui concerne les méthodes pédagogiques. Pourtant, les professeurs auraient intérêt à s'engager plus ouvertement et plus systématiquement dans des discussions à ce sujet dans le but de développer des formules pédagogiques efficaces et bien adaptées (à la fois aux objectifs poursuivis et aux caractéristiques des élèves) et de tirer profit des expériences des collègues.

L'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA)

Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages que les collèges se sont données contiennent habituellement des dispositions visant à assurer l'équivalence des enseignements, dans le cas où un même cours est donné par plusieurs professeurs, et l'équité des évaluations. Mais ces politiques ne sont pas appliquées avec la même rigueur dans tous les établissements. Actuellement, lorsqu'un même cours est donné par plusieurs professeurs, la Commission a pu observer des pratiques variables suivant le collège. Tantôt chaque professeur utilise son propre plan de cours, tantôt les professeurs élaborent un plan commun, tantôt les deux formules coexistent.

Il arrive ainsi que l'orientation et le contenu d'un cours varient assez largement selon le professeur qui le dispense à l'intérieur d'un même établissement. On peut également noter à l'occasion des variations assez considérables entre les exigences des différents professeurs, ce qui peut entraîner des problèmes d'équité. Il est certain que l'équivalence des contenus et des exigences est plus difficile à réaliser dans les collèges comptant un grand nombre de professeurs et d'élèves. Cette difficulté n'en réduit toutefois pas la nécessité.

Ces questions ont amené la Commission à recommander à plusieurs collèges de s'assurer d'une application plus rigoureuse de leur politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA), notamment en ce qui concerne l'harmonisation des contenus et des exigences des cours ainsi que l'équité et l'équivalence des évaluations.

La gestion pédagogique

L'évaluation a révélé que la mise sur pied de structures et de mécanismes n'est pas en soi suffisante pour garantir l'implantation de l'approche programme et favoriser les concertations nécessaires. Il faut en outre que la répartition des rôles et des fonctions pédagogiques et administratives soit claire et fonctionnelle et, surtout, que les règles de gestion ne soient pas une entrave aux améliorations pédagogiques. Or, l'évaluation a montré que ce sont souvent le manque de souplesse des conventions collectives et l'absence d'un leadership pédagogique clair qui ont constitué les principales sources des problèmes affectant la qualité du programme.

Ainsi, dans certains établissements, les syndicats représentant les professeurs se sont opposés à la création des mécanismes de concertation nécessaires au développement de l'approche programme ou les ont rendus peu efficaces par les conditions qu'ils y ont mises. Pourtant, étant donné l'importance plus grande accordée désormais au programme en tant que cadre pédagogique, il y aurait lieu de revoir les fonctions liées à la gestion pédagogique, en particulier celles qui sont attribuées aux départements par les conventions collectives, afin de déterminer si certaines d'entre elles ne devraient pas être confiées à une structure plus large. Il ne s'agit pas ici de suggérer la disparition des départements comme lieu de regroupement des professeurs d'une même discipline ou d'un même domaine, mais bien de dégager un espace où puissent se discuter efficacement les questions relatives à la bonne marche du programme.

Des questions de sécurité d'emploi sont souvent source de rivalités entre départements ou entre disciplines : c'est «à qui donnera tel cours» et, par le fait même, assurera le maintien de postes dans la discipline qu'il représente. Pour des raisons de cet ordre, les départements ou les disciplines se sont souvent trouvés en concurrence pour l'allocation des cours de méthodologie. Mais le problème ne se limite pas à ces cours : il risque en réalité de surgir chaque fois qu'il est question de modifier l'offre de cours à l'intérieur du programme. Les conventions collectives qui lient la sécurité de l'emploi à la discipline inscrite au contrat des professeurs placent ceux-ci dans des situations conflictuelles en les forçant dans certains cas à choisir entre l'introduction d'un nouveau cours et le maintien en poste d'un collègue. C'est pourquoi de nombreuses discussions sur l'amélioration du programme ont été envenimées par des préoccupations touchant la sécurité d'emploi et ont ainsi abouti à des impasses.

Il existe heureusement des façons de sortir de ce dilemme. Ainsi, certains collèges, en général de petite taille, se sont efforcés de développer la polyvalence de leurs professeurs de façon à pouvoir se doter d'un corps enseignant stable formé de professeurs à temps plein. Ailleurs, on a assoupli la notion de discipline au contrat de façon à permettre à des professeurs d'enseigner

des cours de disciplines voisines. Loin d'avoir diminué la qualité du programme, ces accommodements ont souvent renforcé sa cohésion, permis d'augmenter le nombre d'heures contact professeur-élèves et d'offrir des conditions de travail plus intéressantes aux enseignants.

Les conventions collectives des professeurs ont été élaborées à une époque où l'on voyait la formation dans une optique essentiellement disciplinaire. Afin de mieux adapter les conventions à la situation d'aujourd'hui et de favoriser la concertation nécessaire à l'implantation de l'approche programme,

> ***la Commission recommande aux signataires des conventions collectives d'actualiser ces conventions dans l'optique de l'approche programme.***

Parallèlement, les collèges auraient intérêt à se donner des plans de développement de leurs ressources humaines en vue d'assurer une plus grande polyvalence des professeurs.

Les obstacles à une bonne gestion du programme ne se situent pas uniquement sur le plan de la formation, des conditions d'engagement ou du mode de regroupement des professeurs; ils peuvent aussi se trouver au sein de la direction du collège. L'évaluation a révélé la nécessité d'exercer un leadership pédagogique présent et efficace et de répartir d'une façon claire les responsabilités à l'égard de la gestion du programme. En effet, les efforts de concertation ne résultent pas toujours en des consensus et, à certains moments, des arbitrages doivent être faits et des questions en litige doivent être tranchées, en ce qui touche, par exemple, la séquence des cours, le choix des cours à placer dans la formation commune de première année, l'application des décisions d'un comité de programme, le mode d'allocation des cours de méthodologie ou encore l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Il importe alors que la ligne décisionnelle soit claire et que le leadership nécessaire soit assumé. Or, la Commission a constaté que la qualité de la gestion du programme varie beaucoup d'un collège à l'autre. Dans de nombreux collèges, on a su relever les défis, tantôt en instaurant les structures appropriées, tantôt en assurant d'une manière plus informelle la fonction de leadership et d'animation. Par contre, lorsque le leadership n'est pas suffisamment assumé ou lorsque la répartition des responsabilités est floue, les efforts des uns et des autres risquent de rester des initiatives isolées, limitant d'autant leur portée et leur efficacité. En conséquence,

> ***la Commission recommande aux collèges de renforcer le leadership pédagogique et d'assurer un partage clair des responsabilités à l'égard de la gestion du programme.***

Exemples de réalisations locales

Au regard de la cohérence du programme

Activité d'intégration

Collège de la région de L'Amiante

Le Collège a d'abord défini un profil du diplômé selon deux axes : le développement des compétences intellectuelles et personnelles, puis celui de compétences dans les champs disciplinaires. Ensuite, des «schémas intégrateurs» ont été élaborés pour les trois premiers trimestres du programme. Ils répartissent par trimestre et par cours l'enseignement explicite visant le développement de certaines habiletés ou compétences, comme les habiletés intellectuelles, les méthodes de travail et les compétences disciplinaires. La mise en œuvre du profil du diplômé est ainsi assurée par la répartition des responsabilités entre les professeurs des différentes disciplines. On note également la mise sur pied de «comités de session» qui regroupent les professeurs de la formation spécifique enseignant au même trimestre, et favorisent une progression ordonnée des apprentissages.

La plupart des cours du tronc commun sont donnés pendant la première année de formation, peu importe le profil. Le choix du profil s'effectue en deuxième année, ce qui permet un choix plus éclairé tout en évitant les changements d'un profil à l'autre.

Profil de diplômé

Cégep de Matane

Le Département de sciences humaines a défini les éléments d'un profil de sortie, sous forme de connaissances, d'habiletés, d'attitudes, faisant le lien entre les objectifs du programme ministériel et le projet éducatif du Cégep, notamment ses objectifs de formation fondamentale. L'étape suivante consista à concevoir des «profils de formation» décrivant de façon assez détaillée les objectifs à atteindre à chacun des trimestres : objectifs de types généraux, comme «développer une méthode de travail», «favoriser l'intégration des savoirs»; mais aussi, habiletés spécifiques – «identifier, déduire, résoudre, transférer...» – et moyens pratiques à mettre en œuvre pour les développer – lecture, écriture, exercices, examens et travaux. On trouve là un ensemble d'orientations et d'outils qui ont sans doute facilité la tâche des professeurs au moment de traduire les objectifs dans les cours et de les adapter au contexte institutionnel, tout en gardant au programme un caractère bien intégré.

Ces «profils de formation» illustrent l'importance donnée par le Cégep à la qualité de la séquence et à la progressivité des apprentissages. Chaque trimestre a une vocation, vise à l'atteinte d'objectifs spécifiques, et chacun des cours du trimestre «contribue à la réitération de ces objectifs».

Projet éducatif

Villa Sainte-Marcelline (Le Collège dans la Cité de la)

La promotion humaine et sociale de l'élève est l'enjeu du projet éducatif qui s'articule autour de deux axes : la formation intégrale de la personne (comprenant le développement de valeurs humanistes et chrétiennes, ainsi que de compétences), et l'orientation continue par les études grâce à une dynamique de l'enseignement fondée sur la recherche constante de l'intérêt et de la motivation de l'élève. Les qualités attendues du diplômé devront se refléter en un comportement cohérent, une intelligence outillée et autonome et un sens réfléchi de ses responsabilités.

Le programme s'inscrit clairement dans ce projet éducatif qui vise également à redonner leurs lettres de noblesse aux sciences humaines par l'importance accordée à la culture générale dans le programme : formation intégrée d'histoire et de géographie, souci de la qualité des langues française et anglaise, étude de langues étrangères, formation essentielle en mathématiques, cours d'art. Enfin, un séjour d'études de deux semaines à l'étranger (*Étudiants sans frontières*) a pour but d'ancrer la formation dans le concret tout en apportant une ouverture sur le monde.

L'épreuve synthèse est organisée en trois étapes : le projet *Étudiants sans frontières*, un examen de culture générale (incluant l'épreuve uniforme ministérielle) et enfin un projet d'études interdisciplinaires en Sciences humaines (réalisé dans le cadre de la *Démarche d'intégration des acquis en Sciences humaines)*.

Organisation du programme

Cégep de Baie-Comeau

Des habiletés intellectuelles de base, ou techniques d'étude, à développer chez les élèves, ont été définies : prise de notes, résumé de texte, schématisation, lectures et comptes rendus, règles de présentation, autoévaluation des apprentissages. De plus, dans le cas du profil *Sciences humaines et sociales*, il y a eu entente sur les cours dans lesquels l'apprentissage de ces habiletés se réaliserait et sur le fait que ces diverses habiletés seraient ensuite mises en pratique dans les cours subséquents. Par exemple, la technique du résumé s'enseigne dans le cours de science politique, puis les professeurs responsables des cours suivants demandent à leurs élèves de rédiger des résumés en utilisant la technique apprise.

Cégep de Trois-Rivières

Le programme comporte une première année de base où sont concentrés les cours du tronc commun et le cours *Individu et société* choisi par le Cégep. Après cette première année commune, les élèves peuvent choisir leur profil de formation en fonction de leurs goûts, leurs aptitudes ou de leur futur choix de programme universitaire. Des objectifs trimestriels de formation relatifs au développement d'habiletés méthodologiques et intellectuelles (HMI) sont établis et poursuivis dans chacun des cours. Superposé en quelque sorte aux contenus propres des cours, l'enseignement des HMI est partagé entre les différentes disciplines : par exemple, la prise de notes est enseignée en sociologie, le travail en bibliothèque en histoire, la gestion du temps en économie, le travail d'équipe en psychologie.

Le Cégep a mis en place des structures de coordination facilitant la concertation de tous les intervenants. Le comité de programme, mis en place en 1991, composé de représentants des disciplines du tronc commun, a créé deux sous-comités de travail dont les travaux ont conduit à la définition des objectifs trimestriels et à l'enseignement des HMI. D'autres sous-comités ont travaillé sur les grilles de cours et leur gestion et sur le rendement scolaire des élèves. Ces travaux ont permis au comité de programme d'assurer un leadership dans la mise en œuvre du programme et d'atteindre un bon niveau de cohésion entre les départements et entre les représentants de toutes les disciplines du programme.

Progression des apprentissages

Collège André-Grasset

Le Collège a placé en première année les cours du tronc commun, incluant le sixième cours au choix mais à l'exception du cours *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (IPMSH). Le cours *Méthodes quantitatives* est conçu comme préalable absolu au cours IPMSH, offert en troisième trimestre, lui-même étant préalable absolu au cours *Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines*, en quatrième trimestre. Ensuite, afin de poursuivre sa formation en deuxième année dans une discipline, l'élève doit avoir réussi au préalable le cours correspondant du tronc commun. Une fois les bases du programme assurées par les cours du tronc commun en première année, le Collège laisse plus de place lors de la deuxième année au libre choix des élèves. Ainsi, en troisième trimestre, un seul cours est imposé par la grille.

Les cours du troisième trimestre possèdent un degré de difficulté et d'exigence plus élevé que ceux dispensés en première année. En quatrième trimestre, le niveau d'exigence des cours est encore accru alors que le niveau d'encadrement des élèves diminue pour favoriser le développement de leur autonomie.

Collège de Sherbrooke

Dans chacun des profils, les cours respectent une séquence permettant l'acquisition progressive des connaissances et des habiletés. Un effort est fait pour graduer les apprentissages, en plaçant en première année les cours exigeant davantage des habiletés d'analyse et, en deuxième année, les cours nécessitant des habiletés de synthèse. En outre, le Collège fait en sorte que les mêmes professeurs enseignent aux mêmes élèves en 1re et 2e trimestres, ce qui favorise la cohérence du

BEST COPY AVAILABLE

programme et renforce la progression des apprentissages. L'existence d'une discipline principale responsable des cours de méthodologie et de l'activité d'intégration est aussi un facteur déterminant dans la progression des connaissances.

Champlain Regional College – Champlain Saint-Lambert

Le Collège a redéfini les objectifs du programme sous la forme d'habiletés à développer («*Ability based program*») en s'inspirant du modèle du Collège Alverno. Le résultat de ce travail a été transposé dans une mise en séquence des activités d'apprentissage où les cours du tronc commun ont été définis comme des cours d'introduction à leur discipline respective devant être complétés par des cours avancés offerts plus tard dans le programme. Les cours de méthodologie sont utilisés comme un outil intégrateur du programme. Le Collège a également introduit une séquence ordonnée dans l'apprentissage des habiletés de base comme la *méthodologie du travail intellectuel* et la *maîtrise de la langue écrite*.

Au regard de la gestion du programme

Concertation

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

Un comité de coordination du programme a été mis sur pied; il intègre un professeur de chacun des départements des *Sciences humaines*, y compris celui d'administration, deux professeurs affectés aux cours de méthodologie, le coordonnateur au développement pédagogique, l'aide pédagogique individuel, ainsi que deux élèves délégués. Ce comité a fait avancer le développement d'une vision du programme partagée par l'ensemble des personnes que concerne sa mise en œuvre, et il a de plus joué un rôle d'initiateur dans plusieurs dossiers, comme l'élaboration de plans de cours cadre ou l'instauration d'un dialogue avec l'Université pour éviter le recoupement de contenus de cours.

Cégep du Vieux Montréal

Pour réaliser la mise en œuvre du programme, le Cégep a créé deux structures interdisciplinaires : un comité de concertation interdisciplinaire et un comité de gestion du programme. Le premier visait principalement à définir un projet pédagogique local qui tienne compte des caractéristiques des élèves et des ressources professorales. Le second comité avait pour mandat de coordonner les activités requises pour la réalisation des orientations définies par le premier comité. Dès ce moment, le Cégep a donc distingué les questions de pédagogie et les autres préoccupations soulevées par la révision du programme.

Deuxième partie

Les élèves et leur cheminement

Caractéristiques de l'effectif scolaire

Nombre et hétérogénéité

Comme cela a déjà été mentionné, le programme *Sciences humaines* est celui qui regroupe le plus grand nombre d'élèves au collégial. Cet effectif scolaire est hétérogène à de nombreux égards. Il est composé d'élèves dont les résultats au secondaire sont très variables, reflétant autant une préparation inégale dans les diverses matières qu'une maîtrise inégale d'habiletés liées, par exemple, aux méthodes de travail intellectuel, à la lecture, etc. Ces élèves n'ont pas développé les mêmes habitudes de travail scolaire, ni la même motivation à l'égard des études. Enfin, alors que plusieurs ont une bonne idée de leur orientation future, de nombreux autres sont incertains de cette orientation – il arrive même souvent qu'on choisisse le programme *Sciences humaines* par défaut.

Cette situation s'explique en très grande partie par ce qu'on a souvent appelé des «effets de système». Le programme *Sciences humaines* n'exige pas de préalables sous forme de réussite de cours particuliers au secondaire, contrairement à quelque 75 % des programmes du collégial; il ne demande pas d'aptitudes particulières comme le requièrent les programmes de musique et d'arts plastiques; il ne suppose pas d'orientation précise comme les programmes techniques et, dans une certaine mesure, les lettres et les arts. Il apparaît ainsi comme celui qui ouvre le plus largement l'accès aux études collégiales.

Ce qui vient d'être dit n'est cependant pas applicable à l'ensemble des cheminements en *Sciences humaines*. Ainsi, les élèves qui se destinent aux études universitaires en administration doivent suivre au collégial des cours de mathématiques qui, à leur tour, demandent une préparation particulière dans cette matière à compter de la 4e année du secondaire. Il y a donc, à l'intérieur même du programme, au moins un contingent plus homogène d'élèves, associés plus particulièrement au profil *Administration*, qui ont certaines caractéristiques en commun, notamment en ce qui a trait à l'orientation et à la préparation scolaire.

Il demeure néanmoins qu'au fil des ans, le programme *Sciences humaines* est devenu celui qui, plus que les autres, a porté la responsabilité de l'accessibilité aux études collégiales en plus de poursuivre sa finalité officielle qui est de préparer aux études universitaires.

Niveau de réussite au secondaire

De nombreuses études ont montré le lien entre le niveau de réussite au secondaire et la probabilité de réussir les études collégiales[24]. Il se trouve, en effet, qu'il y a une corrélation étroite entre la note moyenne de l'ensemble des cours de 4e et 5e année du secondaire et la réussite des études collégiales. La corrélation est particulièrement forte entre la réussite des cours de français ou d'anglais, selon que l'une ou l'autre est la langue d'enseignement, et la probabilité d'obtenir le diplôme d'études collégiales. Par contre, il ne semble pas y avoir de corrélation particulière entre le niveau de réussite des diverses matières de sciences humaines du secondaire, y compris le cours obligatoire d'économie de 5e année, et la réussite en *Sciences humaines* au collégial[25].

Le niveau de réussite au secondaire est généralement indiqué par une cote correspondant soit à la moyenne simple des notes des différentes matières, soit par une moyenne pondérée selon une méthode donnée, comme c'est le cas de la cote utilisée pour le système CHESCO du Ministère[26]. Cette cote CHESCO pour l'ensemble des élèves de *Sciences humaines* dans les cégeps, se situe, depuis 1991, autour de 70,5. Si elle est en hausse légère mais constante de 1991 (69,3 %) à 1995 (71,3 %), elle est cependant beaucoup plus basse que la cote moyenne en *Sciences de la nature* qui se situe autour de 81 %. L'écart type, qui illustre la diversité de la préparation des élèves, est généralement plus élevé en *Sciences humaines* que dans les autres programmes préuniversitaires.

On sait que certains collèges attirent généralement, au premier tour d'admission, de nombreux candidats bien qualifiés, ce qui leur permet de sélectionner les meilleurs, alors que d'autres reçoivent un fort contingent d'élèves plus faibles refusés ailleurs. Cela explique que la cote moyenne des nouveaux inscrits varie sensiblement d'un collège à l'autre, tantôt n'atteignant pas 67 %, tantôt dépassant 78 %.

---

24. Par exemple les études de Ronald Terrill, dont : *Les liens entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial*, Montréal, SRAM, 1986, 19 p.; *Étude comparative des corrélations entre les moyennes des notes obtenues au secondaire et au collégial dans les programmes de sciences et de sciences humaines*, Montréal, SRAM, communiqué n° 13, 1990, 27 p.

25. Pour la corrélation entre la réussite de certains cours du secondaire et la réussite en *Sciences humaines*, M. Terrill a réalisé une étude *ad hoc* pour la Commission.

26. La cote CHESCO, qui a l'avantage d'être calculée et rendue disponible pour tous les collèges et pour chacun des programmes, ne tient pas compte de certaines «petites matières» mais donne au contraire un poids plus grand aux matières qui portent un plus grand nombre d'unités, comme c'est le cas notamment du français (ou de l'anglais), langue d'enseignement. Elle donne généralement des valeurs un peu plus basses que la moyenne générale du secondaire (MGS) utilisée par le SRAM.

Un fait mérite d'être signalé qui pourra avoir, dans les années à venir, un effet important sur les caractéristiques des élèves et leur cheminement en *Sciences humaines*. Depuis l'automne 1997, de nouvelles conditions générales d'admission au collégial sont en vigueur[27]. Les élèves doivent désormais avoir réussi trois cours dont la réussite n'était pas exigée auparavant, à savoir sciences physiques de 4e année, mathématiques de 5e (ou l'équivalent) et langue seconde de 5e année. Selon des données fournies par le Ministère, quelque 27 % des élèves admis en *Sciences humaines* à l'automne 1994 et 1995 n'auraient pas répondu à ces nouvelles exigences. On peut donc s'attendre à ce que ces nouvelles conditions fassent diminuer le nombre d'élèves admissibles et, en contrepartie, que les élèves admis soient mieux préparés et davantage en mesure de réussir leurs études collégiales.

Cheminement des élèves

Diplomation

Le nombre d'élèves qui obtiennent le diplôme constitue un indicateur important pour juger de l'efficacité de la mise en œuvre d'un programme. Il convient donc d'examiner le taux de diplomation, soit la proportion de diplômés parmi une cohorte donnée d'élèves. Si l'on ne considère d'abord que la «cohorte A», c'est-à-dire les élèves qui commencent en *Sciences humaines* sans avoir fait auparavant d'études postsecondaires[28], on constate que le taux de diplomation en *Sciences humaines* dans le délai prévu (2 ans) était de 28 %, pour la cohorte ayant commencé en 1991, et qu'il était de 26 % pour les cohortes de 1992 et 1993 (voir le tableau 1 ci-après). Cela correspond aux taux observés pour les dernières cohortes issues du programme d'avant 1991.

On sait cependant que plusieurs élèves prennent plus de temps que les deux années prévues pour terminer leurs études, soit qu'ils aient à concilier travail et études, soit qu'ils présentent des difficultés d'apprentissage de divers ordres. En prolongeant le temps d'observation au-delà du délai prévu et en tenant compte du fait que certains élèves peuvent changer de collège, on constate qu'en 1995, soit quatre ans après le début des études, 48 % des élèves de la cohorte de 1991 ont obtenu leur diplôme dans le programme et que 7 % ont obtenu le DEC dans un autre programme, pour un total de 55 %[29]. Ces données ne sont pas encore comparables avec

---

27. RREC, art. 2, 2e alinéa.

28. Dans les publications du Ministère, on les appelle les «nouveaux inscrits au collégial»; couramment, on parle des élèves qui «viennent directement du secondaire».

29. Fichier CHESCO, version 1995. La proportion des élèves qui obtiennent le DEC dans un autre programme (7 % de la cohorte de 1991) donne une mesure de la fonction d'orientation que l'on attribue souvent non seulement au programme *Sciences humaines* mais à l'enseignement collégial dans son ensemble.

celles des cohortes précédentes ou suivantes, car elles évoluent dans le temps et ne se stabilisent généralement qu'environ six ou sept ans après le début des études.

Tableau 1
Taux de diplomation dans les principaux programmes préuniversitaires nouveaux inscrits (cohorte A), de 1991 à 1993, réseau public
enseignement ordinaire, temps complet

	Durée prescrite (MP/MC)*			Observation maximale (MP/MC + MP/AC)*			Observation maximale (MP+AP, MC+AC)*		
Cohortes	91	92	93	91	92	93	91	92	93
Sciences humaines	28	26	26	48	43	33	55	45	34
Arts	21	22	22	41	39	29	53	45	31
Lettres	29	28	29	48	44	36	56	48	37
Sciences de la nature	40	40	39	59	57	46	79	69	53

* MP : même programme; MC : même collège; AP : autre programme; AC : autre collège.

Par ailleurs, une comparaison avec le taux de diplomation des autres principaux programmes préuniversitaires, pour les cohortes de 1991 à 1993, place le programme *Sciences humaines* à environ 5 points au-dessus du programme *Arts*, mais à environ 2 points au-dessous du programme *Lettres* et à environ 13 points au-dessous du programme *Sciences de la nature*. Fait à signaler : dans chacun de ces programmes, un contingent de quelque 20 % de diplômés s'ajoute en prolongeant le temps d'observation au-delà de la durée prescrite (cohorte 1991).

Même s'ils sont comparables à ceux d'autres programmes, les taux de diplomation en *Sciences humaines* demeurent relativement faibles. La Commission s'est donc intéressée aux particularités du cheminement des élèves et aux raisons pouvant expliquer leur taux de réussite, comme on le verra plus loin.

Rapport avec la réussite au secondaire

Tout comme la réussite au secondaire, le taux de diplomation dans le programme connaît de très importantes variations d'un collège à l'autre, comme il ressort des données colligées au tableau 2 et présentées sous forme de diagrammes aux figures 1 et 2. La figure 1 situe chacun des collèges selon les cotes moyennes au secondaire des élèves des cohortes A de 1991, 1992 et 1993 (en abscisse) et selon les taux de diplomation dans la durée prévue de ces mêmes cohortes (en ordonnée). Comme on le voit, ces derniers s'échelonnent, selon les collèges, entre des extrêmes de 7 % et 64 %. La figure 2 fournit le même type d'information, mais ici les taux

sont ceux constatés en durée maximale, c'est-à-dire à la date d'observation la plus récente[30]. Ils s'échelonnent ici entre 17 % et 72 %[31].

Le lien entre les deux variables ressort d'une manière évidente : plus la cote moyenne du secondaire est élevée, plus fort est le taux de diplomation au collégial alors que quelques points de différence à l'entrée entraînent habituellement des différences importantes à la sortie. Ce lien est illustré dans les figures 1 et 2 par la droite de régression.

Cette présentation des données appelle un certain nombre de commentaires. La droite de régression n'a pas de valeur normative en soi, car d'autres facteurs influent sur le taux de diplomation. Elle ne représente pas non plus la probabilité, pour chaque élève pris individuellement, d'obtenir le diplôme selon sa cote au secondaire. Elle invite néanmoins à tenir compte, pour juger de la «performance» de chacun des collèges, du niveau de préparation des élèves à l'entrée.

On peut constater que la corrélation entre la réussite au secondaire et au collégial n'est pas absolue et que certains établissements obtiennent des taux de diplomation plus élevés que ce à quoi l'on pourrait s'attendre compte tenu de la force de leurs élèves. Inversement, certains enregistrent des résultats plus faibles que d'autres à cote du secondaire égale. Cela n'est pas surprenant car, comme on l'a dit, plusieurs facteurs, certains intrinsèques comme la qualité de l'enseignement et de l'encadrement des élèves, d'autres extrinsèques comme le milieu socio-économique desservi, peuvent influer sur le taux de diplomation. Aussi, pour cette raison, il revient à chaque collège de bien examiner ses résultats et, le cas échéant, de rechercher des moyens de les améliorer. C'est là la recommandation que la Commission a jugé utile de faire à certains d'entre eux.

---

30. Dans ce cas, la durée des études n'est pas la même pour les trois cohortes : 4 ans pour celle de 1991, 3 ans pour celle de 1992 et un peu plus de 2 ans pour celle de 1993.

31. Les données ayant servi pour la constitution des deux tableaux ont été établies par la Commission à partir des dossiers-élèves du système CHESCO. Les données concernent les trois cohortes confondues. Les taux de diplomation ont été calculés pour les élèves dont la cote du secondaire était disponible.

Tableau 2
Cote moyenne du secondaire et taux de diplomation en *Sciences humaines*
nouveaux inscrits (cohorte A) de 1991 à 1993
(enseignement ordinaire, temps complet)

Cégeps	Cote moyenne du secondaire	Diplomation en durée prescrite	Diplomation en temps maximal d'observation
Abitibi-Témiscamingue	69,3	29,7	37,2
Ahuntsic	73,1	26,2	40,1
Alma	67,8	35,1	40,7
André-Laurendeau	67,5	12,4	25,7
Baie-Comeau	68,5	33,2	40,7
Beauce-Appalaches	71,2	34,6	42,9
Bois-de-Boulogne	76,4	55,1	68,8
Champlain–Lennoxville	71,4	21,9	38,2
Champlain–Saint-Lambert	70,5	26,8	46,8
Champlain–Saint-Lawrence	73,3	26,2	41,4
Chicoutimi	67,7	31,6	41,3
Dawson	67,2	17,4	33,0
Drummondville	70,8	35,3	45,1
Édouard-Montpetit	74,4	31,3	49,2
François-Xavier-Garneau	69,9	21,8	36,5
Gaspésie et des Îles	68,9	36,9	43,0
Granby–Haute-Yamaska	70,0	24,2	33,4
Héritage	67,1	17,8	21,8
John Abbott	70,7	21,0	39,5
Joliette-De Lanaudière	69,6	32,3	41,6
Jonquière	69,3	31,9	44,8
La Pocatière	70,1	35,7	43,0
Lévis-Lauzon	67,5	22,5	28,8
Limoilou	69,2	24,4	38,1
Lionel-Groulx	71,0	30,9	43,5
Maisonneuve	77,2	47,4	64,3
Marie-Victorin	67,6	8,5	•
Matane	69,4	31,2	38,9
Montmorency	69,0	19,6	34,6
Outaouais	69,0	24,6	38,0
Région de l'Amiante	70,3	47,2	49,8
Rimouski	69,9	32,5	45,5
Rivière-du-Loup	70,1	43,1	49,1
Rosemont	67,5	11,0	23,1
Saint-Félicien	69,7	35,9	40,7
Saint-Hyacinthe	70,9	29,1	43,2

Cégeps	Cote moyenne du secondaire	Diplomation en durée prescrite	Diplomation en temps maximal d'observation
Saint-Jean-sur-Richelieu	71,6	36,8	48,8
Saint-Jérôme	69,6	21,6	34,1
Saint-Laurent	66,7	6,9	17,5
Sainte-Foy	74,5	41,6	57,8
Sept-Îles	68,0	18,9	26,8
Shawinigan	69,1	37,8	45,2
Sherbrooke	70,4	28,1	37,7
Sorel-Tracy	67,2	23,2	36,8
Trois-Rivières	69,3	33,8	43,3
Valleyfield	69,4	20,6	32,6
Vanier	70,1	27,9	46,4
Victoriaville	69,7	32,0	40,5
Vieux Montréal	67,4	10,8	23,1

Collèges privés	Cote moyenne du secondaire	Diplomation en durée prescrite	Diplomation en temps maximal d'observation
Collège André-Grasset	73,8	34,6	51,9
Collège de l'Assomption	71,3	53,9	63,3
Collège Centennial	63,3	9,4	17,7
Collège Français	64,4	6,2	17,1
Collège Jean-de-Brébeuf	77,1	52,5	62,0
Collège Laflèche	70,3	39,7	48,9
Collège de Lévis	71,3	40,0	55,3
Collège Marianopolis	77,2	64,5	72,4
Collège Mérici	66,8	23,7	30,8
Campus Notre-Dame-de-Foy	70,1	31,3	39,0
Petit séminaire de Québec	73,6	34,8	48,9
Séminaire de Sherbrooke	70,6	30,4	38,0
Villa Sainte-Marcelline (CDC)	72,6	29,2	*

* La situation du collège ayant changé au cours de la période, le mode de calcul utilisé n'est pas applicable pour le temps maximal d'observation.

BEST COPY AVAILABLE

Figure 1. Taux de diplomation par collège en Sciences humaines, en durée prescrite, en fonction de la cote moyenne du secondaire, nouveaux inscrits (cohorte A) de 1991 à 1993

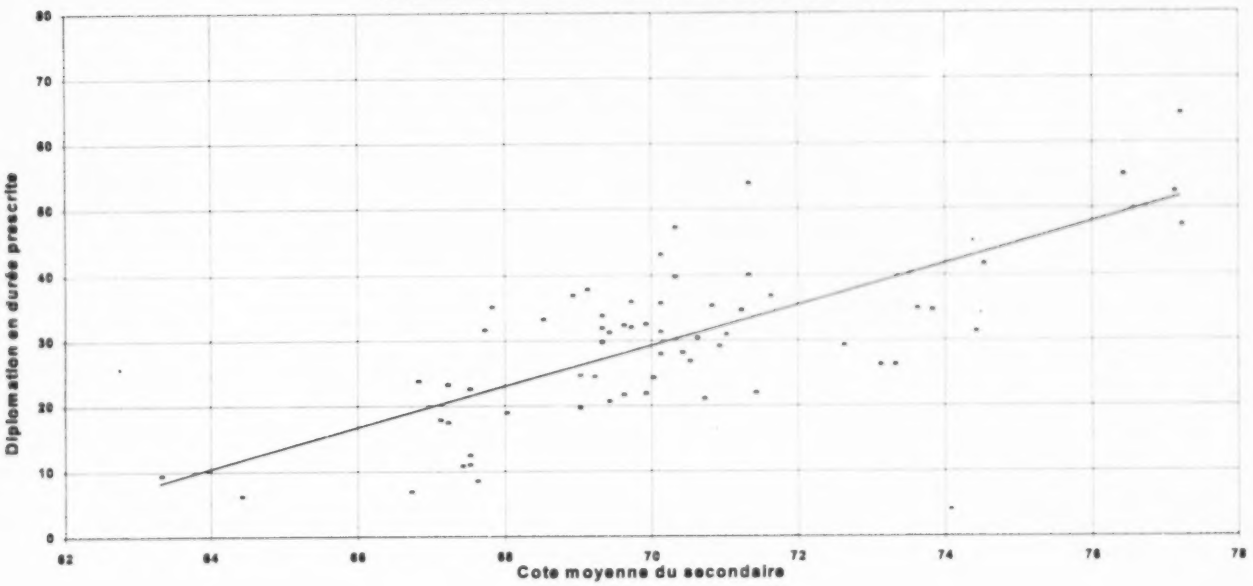
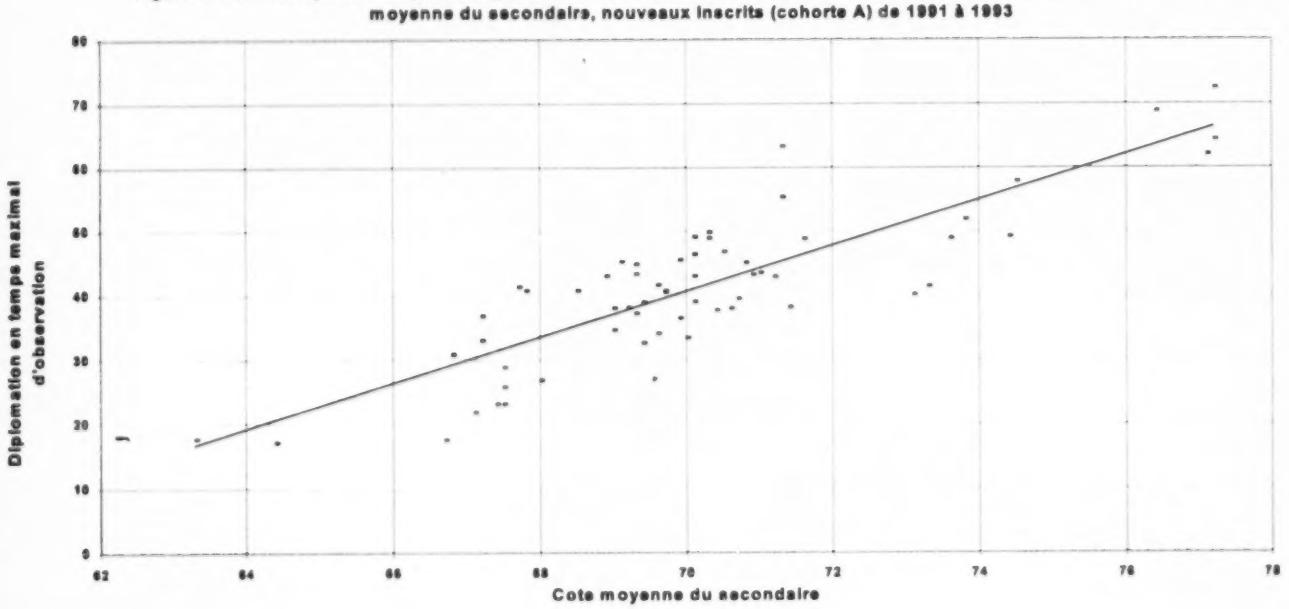


Figure 2. Taux de diplomation par collège en Sciences humaines, en temps maximal d'observation, en fonction de la cote moyenne du secondaire, nouveaux inscrits (cohorte A) de 1991 à 1993



Ce qui a été dit jusqu'ici concerne la cohorte A. Or, le programme accueille également un important effectif constituant la cohorte B, composée essentiellement d'élèves ayant commencé leurs études dans un autre programme pour s'orienter ensuite vers les *Sciences humaines*[32]. D'après des données obtenues du Ministère, la cohorte B constitue entre 24 % et 28 % de l'effectif inscrit au programme en 1991, 1992 et 1993. Le taux de diplomation de la cohorte B se situe autour de 23 % en durée prescrite et atteint 35 % en temps maximal d'observation (tableau 3), ce qui est inférieur aux taux notés pour la cohorte A[33].

Il importe de signaler que l'importance numérique de la cohorte B varie selon les années et selon les collèges; dans certains cas, elle peut égaler, voire dépasser celle de la cohorte A. De même, il arrive que la cohorte B obtienne un taux de diplomation supérieur à la cohorte A. Dans certains collèges, cela semble être une constante, comme aux cégeps de Rosemont, de Saint-Laurent et du Vieux Montréal ainsi que, pour la diplomation en durée prévue, au Cégep André-Laurendeau. Au Cégep Saint-Laurent, ce résultat dépasse même largement celui de la cohorte A, atteignant certaines années près de 31 % en durée prévue[34].

---

32. Comme ces élèves n'ont pas vécu les mêmes événements au même moment au sein de l'enseignement collégial, le terme *cohorte* n'est pas vraiment approprié dans ce cas; la Commission l'utilise cependant par commodité.

33. Dans les collèges membres du SRAM, la cohorte B ne constituerait que quelque 15 % de l'effectif du programme *Sciences humaines*; ces élèves semblent obtenir le diplôme dans la même proportion que ceux de la cohorte A mais le font plus souvent à l'intérieur du temps prévu de deux ans (SRAM, ***Statistiques sur la réussite des cours, la persévérance et la diplomation des étudiants dans le programme de Sciences humaines***, septembre 1995). Il est possible que le mode de calcul utilisé ne soit pas le même que celui du Ministère.

34. Les données dont la Commission dispose n'ont pas permis de faire le lien entre la diplomation et la cote du secondaire de la cohorte B, comme cela a été fait pour la cohorte A.

Tableau 3
Diplomation en *Sciences humaines* des cohortes A et B, 1991 à 1993
durée prescrite et période d'observation maximale
réseau public (enseignement ordinaire, temps complet)

	Élèves inscrits				Pourcentage d'élèves diplômés en 300.01[2]				Pourcentage des élèves sans sanction, après période maximale[3]	
	Nombre		Pourcentage		Durée prescrite		Période maximale[3]			
Cohorte[1]	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
1991	17 356	5 534	75,8	24,2	28,2	22,9	48,2	35,1	44,7	59,1
1992	19 098	6 571	74,4	25,6	27,1	24	43,1	32,2	54,4	64,2
1993	17 987	7 173	71,5	28,5	26,8	23,8	32,9	26,1	66,4	72,3

Source : MEQ, Enseignement collégial, Direction des affaires éducatives collégiales, 17 avril 1997.

1. La cohorte A est constituée des nouveaux inscrits au programme qui sont aussi de «nouveaux inscrits au collégial» (CHESCO).
   La cohorte B est composée des nouveaux inscrits au programme qui ne sont pas de nouveaux inscrits au collégial.
2. Diplôme obtenu dans le même collège ou dans un autre collège.
3. La période maximale d'observation est approximativement de 4 ans pour la cohorte de 1991, de 3 ans pour la cohorte de 1992 et de 2 ans pour la cohorte de 1993.

Enfin, parmi les élèves qui migrent vers le programme *Sciences humaines*, on compte un fort contingent d'élèves venant du programme *Sciences de la nature*. Un assez grand nombre vient aussi du programme *Techniques administratives* et à peu près le même nombre fait le changement en sens inverse. On constate ainsi une certaine perméabilité entre *Sciences humaines* et *Techniques administratives*. Enfin, *Sciences humaines* est le programme qui, en proportion, accroît le plus son effectif par ces échanges entre programmes – peu d'élèves le quittent pour un autre programme mais beaucoup s'y ajoutent en cours de route – alors que, inversement, *Sciences de la nature* est de loin celui qui connaît la décroissance la plus marquée dans ce processus[35].

35. Voir Isabelle Falardeau et coll., *Les changements de programme au collégial. Changer de cap sans perdre le nord*, MEQ, DGEC, septembre 1992, 158 p.; aussi sous forme de synthèse de 32 + iii p.

Soutien aux élèves

Besoins d'encadrement et mesures d'aide

Les caractéristiques de l'effectif scolaire du programme de *Sciences humaines* posent des défis particuliers quant à l'encadrement des élèves. Il s'agit, dans bien des cas, de renforcer leur motivation pour les études, de détecter leurs difficultés et de les accompagner sur la voie de la réussite. Les collèges ont-ils su relever ces défis?

Il faut d'abord souligner que les caractéristiques du programme ne facilitent pas la tâche du personnel des collèges. En effet, le programme de DEC en *Sciences humaines* comporte un nombre assez élevé de cours, chacun comptant pour un nombre plutôt réduit d'unités. Par exemple, pour les cohortes 1991 à 1993, les cheminements sans mathématiques en comportaient un total de 30, chacun valant 2 unités (2/3 d'unité pour l'*éducation physique*). Les élèves sont donc invités à suivre 7 à 8 cours chaque trimestre, cours qui leur sont le plus souvent donnés par des professeurs différents. Il en résulte que le nombre d'heures contact avec chaque professeur est relativement faible (3 heures/semaine). Comme les professeurs rencontrent habituellement entre 150 et 200 élèves chaque semaine, le temps qu'ils peuvent consacrer à chacun est limité[36]. Par ailleurs, contrairement à de nombreux autres, le programme de *Sciences humaines* ne dispose pas toujours de lieux physiques (laboratoires, ateliers, etc.) qui lui soient propres et qui puissent servir de lieux de rassemblement. Enfin, très souvent la responsabilité du programme est répartie entre un grand nombre de départements. Autant de faits qui tendent à donner un caractère éclaté au programme et rendent difficile le développement d'un sentiment d'appartenance.

À ces difficultés associées aux caractéristiques du programme lui-même s'ajoutent, dans certains collèges, celles liées au grand nombre de personnes touchées par le programme. À titre d'exemple, en septembre 1994, vingt cégeps comptaient plus de 1000 élèves inscrits et seize comptaient 50 professeurs ou plus assurant la formation spécifique. Il a déjà été mentionné que le grand nombre de professeurs rend plus difficiles les concertations nécessaires à la bonne marche du programme au plan pédagogique. Ce phénomène, joint à celui du grand nombre des élèves, soulève des problèmes particuliers dans le domaine de l'encadrement qui repose en bonne partie sur la relation professeurs-élèves.

---

36. Le mode ministériel d'allocation des ressources financières (système FABES) et la formule de calcul de la charge individuelle contenue dans les conventions collectives des professeurs ont pour effet que le nombre d'élèves par classe en *Sciences humaines* se situe régulièrement autour de 40.

L'évaluation a révélé que les collèges ont mis beaucoup d'efforts pour pallier ces inconvénients et soutenir adéquatement leurs élèves. Ainsi, certains collèges se sont efforcés d'offrir les cours à des groupes homogènes, c'est-à-dire à des classes composées d'élèves suivant le même profil de formation, et cela même pour les cours de formation générale. On a même constitué des groupes stables, c'est-à-dire des groupes d'élèves qui suivent ensemble la plupart des cours offerts durant un trimestre. Ces regroupements ont l'avantage de fournir un cadre plus structuré permettant plus facilement d'observer les résultats et de mieux suivre les élèves.

En outre, les collèges ont développé une panoplie de mesures d'aide (centres d'aide en français, en mathématiques, en travail intellectuel; services d'aide pédagogique et d'orientation, tutorat, activités d'accueil, etc.). Plusieurs de ces mesures sont ouvertes à l'ensemble des élèves du collège, mais certaines sont réservées plus particulièrement aux élèves de *Sciences humaines*. La conception, la mise en place et la réalisation de ces initiatives, généralement locales, ont demandé un investissement important en ressources, souvent sous forme de disponibilité et d'engagement personnel de la part de professeurs et de professionnels. Elles témoignent de la volonté des collèges de fournir aux élèves des services d'aide adaptés à leurs besoins.

Malgré les efforts individuels et collectifs investis, ces mesures souffrent souvent de diverses faiblesses. Il s'agit dans plusieurs cas d'initiatives qui reposent sur le travail et le dynamisme de quelques personnes. Leur efficacité n'est généralement pas mesurée, de sorte qu'on ne sait pas si elles ont effectivement aidé les élèves à mieux réussir, même si, généralement, les élèves qui s'en sont prévalus se disent satisfaits. De même, le suivi des élèves pourrait être amélioré. D'une part, il y aurait sans doute lieu de faire plus d'efforts, surtout en première année, pour dépister les élèves qui éprouvent des difficultés et les pousser à consulter leurs professeurs ou les aiguiller vers des services d'aide appropriés. D'autre part, il conviendrait de veiller à ce que les élèves ainsi dépistés aient recours aux services d'aide qu'on leur recommande, car trop souvent, ces derniers ne paraissent pas atteindre ceux qui manifestement en auraient le plus besoin. Cela suppose que ces mesures s'inscrivent dans une stratégie d'ensemble et fassent l'objet de concertation entre tous les intéressés (direction, professeurs, professionnels), ce qui est loin d'être toujours le cas.

C'est pourquoi la Commission a recommandé à plusieurs collèges d'assurer la convergence et le suivi de leurs diverses mesures d'aide et d'en évaluer la pertinence et l'efficacité. Il y aurait également lieu de rechercher des moyens efficaces d'amener les élèves identifiés comme étant «à risque» à fréquenter les services d'aide appropriés. Enfin, dans les collèges plus populeux, il pourrait être avantageux de constituer des sous-groupes de professeurs et d'élèves à l'intérieur même du programme. Ainsi, les professeurs pourraient plus aisément réaliser la

concertation nécessaire sur les divers aspects de l'enseignement et offrir un meilleur encadrement. De plus, se connaissant mieux, les élèves seraient davantage en mesure de s'entraider.

Par ailleurs, la Commission a été à même de constater la grande disponibilité des professeurs et les efforts qu'ils consacrent à leurs élèves. Dans la plupart des cas, ils prévoient des heures de disponibilité qu'ils communiquent à leur élèves. De façon générale, ceux-ci se sont d'ailleurs déclarés très satisfaits de la disponibilité de leurs professeurs et de leur souci de les aider.

Laboratoire de sciences humaines et session d'accueil et d'intégration

Deux mesures d'encadrement et de soutien ont particulièrement attiré l'attention de la Commission. La première est la mise en place dans plusieurs collèges d'un laboratoire de sciences humaines, c'est-à-dire d'un local où les professeurs assurent souvent une permanence et où un certain nombre de micro-ordinateurs sont mis à la disposition des élèves. En plus d'y trouver de la documentation pertinente à leur formation, ces derniers peuvent y travailler et, au besoin, s'entraider. Ce local, à condition d'être situé près des aires d'enseignement des sciences humaines, peut servir de lieu de rassemblement des élèves et favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance au programme.

L'autre mesure particulièrement appropriée, aux yeux de la Commission, est la *Session d'accueil et d'intégration (SAI)* qui, depuis le renouveau de l'enseignement collégial, peut être offerte par les collèges. Elle est organisée selon des modalités diverses dans les collèges et vise généralement trois catégories d'élèves : ceux qui ont besoin de compléter leurs études secondaires par des cours exigés comme préalables au programme de leur choix; ceux qui sont incertains de leur orientation; et, enfin, ceux qui ont besoin de consolider leurs acquis du secondaire. Dans sa forme la plus typique, cette mesure revêt la forme d'un programme court, habituellement d'une durée d'un ou de deux trimestres, que les élèves suivent avant d'entreprendre un programme menant au DEC ou de s'orienter vers une autre formation ou vers le marché du travail. Généralement, on y trouve des cours de formation générale (au besoin sous forme de cours de mise à niveau), un cours sur les méthodes de travail intellectuel ou un atelier d'orientation et un ou deux cours de formation spécifique d'un programme au choix de l'élève. Le nombre de cours est généralement inférieur à celui d'un trimestre ordinaire et le nombre d'élèves par classe est habituellement réduit afin de permettre un meilleur encadrement.

L'intérêt de cette mesure d'aide dans le cas du programme de *Sciences humaines* ressort des données recueillies par le ministère de l'Éducation[37]. En effet, près d'un quart des élèves inscrits à la *Session d'accueil et d'intégration* au trimestre d'automne 1993 se sont par la suite inscrits en *Sciences humaines*, soit autant que dans tous les autres programmes réunis (la moitié des élèves inscrits à la session d'accueil s'y sont inscrits pour un deuxième trimestre). Parmi ceux qui s'y trouvaient au trimestre d'hiver 1994, 15 % étaient inscrits en *Sciences humaines* au trimestre précédent. Autrement dit, l'effectif qui a recours à cette mesure d'aide semble constitué en bonne partie d'élèves de *Sciences humaines*. Autre indice qui corrobore ce fait : dans les cas où la session d'accueil ne constitue pas un programme en soi mais est organisée dans le cadre d'un programme de DEC, c'est le plus souvent à l'intérieur du programme de *Sciences humaines* que cela se fait.

Prévention de l'abandon des études

La Commission a effectué une recherche exploratoire[38] visant à examiner la problématique d'interruption des études chez les élèves du programme. L'étude a été menée auprès d'élèves dont la réussite à l'enseignement secondaire était légèrement inférieure à la moyenne, soit ceux appartenant au 2e quartile inférieur (moyenne générale se situant entre 70 et 73 %). La Commission voulait savoir pourquoi près de 40 % des élèves de ce quartile abandonnent leurs études malgré que leur cote du secondaire laisse prévoir de bonnes probabilités de réussite. Pour des raisons de disponibilité des données, l'échantillon retenu provient de cinq collèges, représentatifs de l'ensemble des collèges associés au SRAM quant à la répartition des cotes du secondaire et quant à la diversité géographique[39]. Tel que mentionné en introduction, cette étude a été réalisée en deux volets, soit des entrevues d'élèves suivies d'une table ronde réunissant des spécialistes du cheminement scolaire, et elle a permis de mettre en lumière certaines caractéristiques propres à la problématique d'abandon des études chez les élèves de *Sciences humaines*.

---

37. Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, *Les sessions d'accueil et d'intégration - Bilan de l'année 1993-1994*, octobre 1994, 23 p. + annexes; *Les sessions d'accueil et d'intégration - Bilan de l'année 1994-1995*, août 1996, 39 p.

38. Il s'agit de l'étude citée à la note 8 (qui en précise l'accessibilité).

39. Les collèges retenus sont : le Collège Ahuntsic, le Collège Montmorency, le Cégep de Saint-Jérôme, le Cégep de Trois-Rivières et le Cégep de Victoriaville.

L'étude a notamment permis de constater que la plupart des élèves visés par l'enquête ont choisi de s'inscrire en *Sciences humaines* à la dernière minute, quand ce n'est tout simplement pas par défaut. C'est donc dire que, dès leur arrivée au cégep, ces élèves présentaient un problème d'orientation scolaire, et par ricochet un manque de motivation, pouvant expliquer qu'ils aient abandonné leurs études après quelques échecs. Or, ces élèves, du fait de leur moyenne au secondaire, ne font habituellement pas l'objet d'attention particulière. Ainsi, on ne leur propose habituellement pas de s'inscrire à une session d'accueil. Pourtant, cette étude montre qu'il y aurait sans doute lieu d'examiner de plus près la motivation et l'orientation de cette catégorie d'élèves et, au besoin, de leur offrir la possibilité de suivre une session d'orientation ou à tout le moins un ou quelques cours d'un autre programme que *Sciences humaines* susceptible de correspondre davantage à leurs intérêts.

Qu'il s'agisse des élèves du second quartile dont il est question ici ou d'autres qui en auraient besoin, plusieurs collèges hésitent à rendre obligatoires les diverses mesures d'aide ou d'orientation en soutenant notamment que le fait d'identifier des élèves faibles ou faiblement motivés ne ferait qu'aggraver leurs difficultés. Cependant, ainsi qu'on l'a souvent rapporté à la Commission au cours de l'évaluation du programme, la présence dans une même classe d'un nombre significatif d'élèves peu motivés a des répercussions très négatives sur le niveau de l'enseignement et sur la stimulation et les progrès des autres élèves. Pour cette raison, la Commission considère qu'il faudrait être plus sélectif et cesser d'admettre dans ce programme des élèves qui, en plus de présenter un dossier scolaire plutôt faible, s'y inscrivent par défaut sans avoir l'intention de le compléter. Non seulement perdent-ils leur temps, mais en plus, ils empêchent les autres élèves de progresser normalement. En contrepartie, il faudrait fournir à ces élèves des services d'orientation adéquats, au secondaire d'abord, puis au cours d'un trimestre ou d'une année d'accueil au collégial. C'est pourquoi,

la Commission recommande aux collèges :

- ***d'obliger les élèves identifiés comme étant «à risque» à fréquenter les services d'aide appropriés;***
- ***de se prévaloir résolument des possibilités offertes par les sessions d'accueil, d'y inclure un volet d'orientation, et de les rendre obligatoires pour les élèves qui en ont besoin.***

Atteinte des objectifs du programme

Tout au long de l'évaluation du programme dans les divers collèges, la Commission s'est demandé si les diplômés atteignaient bien les objectifs du programme. Il est difficile de répondre à cette question en l'absence de standards précis à maîtriser et d'une épreuve synthèse de programme. L'activité d'intégration devait constituer un lieu où plusieurs de ces objectifs pouvaient être mesurés mais, comme on l'a vu précédemment, son implantation a été très variable pendant la période couverte par l'évaluation. La réussite des études universitaires aurait également pu permettre de juger de l'atteinte des objectifs du programme. Toutefois, l'information sur ce point est souvent parcellaire, pour deux raisons.

Premièrement, les collèges n'ont pas toujours été en mesure d'obtenir l'information auprès de leurs diplômés. Lorsque cette information est disponible, elle indique que les diplômés sont généralement satisfaits de la formation reçue; les points qui font le plus souvent l'objet d'insatisfaction sont le fait de ne pas avoir suffisamment maîtrisé certaines habiletés «fondamentales» : méthodes de travail, analyse-synthèse, rédaction, travaux longs; plusieurs regrettent aussi de ne pas avoir assez travaillé au cours de leurs études. Au besoin, la Commission a signalé aux collèges qu'ils devraient procéder d'une façon plus systématique à la relance ou à la consultation de leurs diplômés afin de mieux ajuster leurs exigences à celles auxquelles les diplômés auront à faire face à l'université.

La seconde raison tient au fait que certaines universités n'ont pas été en mesure de fournir l'information utile sur le cheminement des diplômés de *Sciences humaines*. Il devrait pourtant être dans l'intérêt des universités d'assister les collèges dans leurs efforts de préparer le mieux possible les candidats aux études universitaires. Sans leur concours, il est difficile de faire les relances systématiques qui s'imposent. La Commission trouve important que les universités se donnent les moyens de mieux collaborer avec les collèges à ce sujet.

Pour juger de l'atteinte des objectifs du programme, il faut donc se rapporter au calibre et à la richesse des divers cours et à l'intégration de ceux-ci dans une approche programme. À cette fin, la Commission a procédé à une analyse comparative des travaux et examens exigés dans les cours *Économie globale* et *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Cette analyse montre qu'en général, ces travaux et examens permettent de vérifier l'atteinte des objectifs majeurs de ces cours, mais laissent voir que le niveau d'exigences varie d'un collège à l'autre.

La Commission s'est aussi intéressée à la charge de travail exigée des élèves et à la nature des travaux demandés. Si le nombre d'heures demandées correspond généralement à la pondération prévue[40], le travail effectué réellement par les élèves, de leur propre aveu, varie considérablement d'un cours à l'autre. Dans certains collèges, les exigences sont élevées (à titre d'exemple : on demande des travaux longs dans presque tous les cours) : ailleurs, par contre, les élèves considèrent que les examens et les travaux demandés sont peu exigeants.

La Commission considère que là où les cours sont d'un niveau adéquat, où les élèves sont amenés à réaliser des travaux d'une certaine envergure d'une manière autonome et où une approche programme guide la poursuite des objectifs, les diplômés ont toutes les chances d'atteindre effectivement les objectifs du programme. Pour cette raison, elle a recommandé à certains collèges de hausser leurs exigences. C'est aussi pour cette raison que la Commission a beaucoup insisté sur le développement de l'approche programme.

La Commission considère par ailleurs que la préparation aux études universitaires demande l'acquisition des habiletés reliées à la réalisation d'un travail d'une certaine ampleur et qu'il faut assurer le développement progressif de cette compétence tout au long du programme. Il importe que cette exigence soit traduite dans les standards du programme que fixera la ministre.

Exemples de réalisations locales

Au regard de l'encadrement des élèves

Sentiment d'appartenance

Cégep André-Laurendeau

Le collège a mis en place un laboratoire de sciences humaines où les élèves du programme peuvent travailler et trouver des documents de référence utiles : cartes, livres, périodiques, revues de presse, dossiers reliés aux contenus des cours, etc. Un laboratoire de micro-informatique leur est également réservé. Situés près des salles de cours et des bureaux des professeurs, ces laboratoires contribuent à créer chez les élèves un sentiment d'appartenance au programme. Une technicienne rattachée au département de Sciences humaines anime les deux laboratoires, prépare du matériel documentaire, initie les élèves aux logiciels et aux CD-rom et offre également des services aux professeurs.

Cégep Beauce-Appalaches

Les élèves soulignent la grande disponibilité de leurs professeurs et plus particulièrement leur engagement et leur présence dans le *Centre de recherche, de documentation et d'animation* (CRDA), lieu d'échange et de travail. Ce centre, qui est très utilisé par les élèves, est situé dans la même aire que les bureaux des professeurs. Il est devenu un véritable lieu d'ancrage favorisant le développement du sentiment d'appartenance au programme de *Sciences humaines*.

---

40. La répartition hebdomadaire des activités dans la description de chaque cours est présentée dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* et exprimée par trois chiffres : les deux premiers s'appliquent aux activités supervisées par le professeur et le troisième au travail personnel requis de l'élève.

BEST COPY AVAILABLE

Accueil et intégration

Cégep de Drummondville

Depuis l'automne 1994, le Cégep offre une session d'accueil, d'intégration et d'orientation proposant le choix entre trois cheminements : le trimestre d'intégration au collégial (TIC), le trimestre d'orientation du choix de carrière (TOC) et un trimestre combinant les deux cheminements précédents (TIC-TOC). Ces trimestres d'accueil sont conçus de façon à ne pas allonger la durée des études. Au trimestre d'automne 1994, 14 élèves admis dans le programme *Sciences humaines* ont été invités, après analyse de leur dossier, à s'inscrire au trimestre d'accueil et 9 d'entre eux ont accepté. Si tous les élèves encouragés à s'inscrire dans ces cheminements ne le font pas, en revanche, plusieurs demandent d'eux-mêmes leur admission.

Cégep de Sainte-Foy

Dès leur admission, les élèves sont invités à passer le *Test d'adaptation aux études collégiales* (TRAC), qui permet de dépister les élèves à risque. Depuis 1992, le *Programme d'intégration aux études collégiales* (PIC) offre un encadrement particulier aux élèves ainsi identifiés afin de faciliter la transition du secondaire au collégial et favoriser leur réussite; c'est sur une base volontaire cependant qu'ils s'inscrivent au PIC. Ces élèves suivent des cours de formation générale, en groupes stables, des cours de techniques d'apprentissage, d'expression de soi ou de psychologie du travail et, enfin, deux cours du programme préuniversitaire dans lequel ils sont admis. Des tuteurs assurent en outre un encadrement individuel à ces élèves.

Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

La session d'accueil et d'intégration est réservée aux élèves dont le dossier scolaire au secondaire est faible (moyenne inférieure à 65 %) et elle constitue pour eux une étape obligatoire avant l'inscription dans un programme préuniversitaire. Dans les faits, le programme d'accueil et d'intégration reçoit en grande majorité des élèves qui se destinent aux *Sciences humaines*. Six cours leur sont proposés, soit quatre en formation générale commune et deux autres susceptibles de consolider leur choix d'orientation et de leur permettre d'acquérir des habitudes de travail intellectuel. L'équipe responsable du programme comprend un enseignant-tuteur, un conseiller en orientation, un aide pédagogique et des professeurs.

Collège de Valleyfield

La session d'accueil et d'intégration s'adresse à des élèves qui se destinent au programme *Sciences humaines* mais qui ont généralement un faible niveau de pensée formelle, une faible estime d'eux-mêmes, des lacunes sur le plan du travail intellectuel et un problème d'isolement. Le groupe d'automne se compose d'élèves qui présentent un dossier scolaire faible, c'est-à-dire une moyenne au secondaire et un résultat en français inférieurs à 65 %. Les élèves identifiés à l'aide du système de dépistage des étudiants faibles pour intervention (DEFI) développé par le SRAM sont tenus de s'inscrire à la session d'accueil et d'intégration. À l'hiver, le groupe est constitué d'élèves qui ont échoué plus de la moitié de leurs cours au trimestre d'automne.

Les deux cours pivots de la session sont en constante adaptation depuis l'automne 1994 afin de répondre au mieux aux besoins des élèves. Le premier cours, *Méthode d'apprentissage*, développe la méthode de travail intellectuel des élèves (travail de recherche, prise de notes, gestion du temps, lecture et étude efficaces, etc.) tandis que le second, *Groupes d'entraide et de travail*, développe des habiletés interpersonnelles et aide à préciser l'orientation professionnelle.
Ces élèves peuvent bénéficier au besoin de cours d'appoint en français, en mathématiques, en physique et en chimie. Ils sont normalement inscrits à des cours de la formation générale, français, philosophie et anglais, et, dans le cas de ceux qui se destinent au programme *Sciences humaines*, aux cours de psychologie et d'économie du premier trimestre.

Conclusion

La révision du programme *Sciences humaines* a posé d'importants défis aux collèges. En visant un programme de formation large dans les sciences humaines avec une finalité et des objectifs communs à tous les élèves, on rompait à la fois avec le modèle «cafétéria» et avec celui qui, au contraire, proposait une formation trop étroite. La tradition strictement disciplinaire était également remise en question par l'introduction des éléments de méthodologie et de synthèse du programme. Et, d'une manière générale, la mise en œuvre d'un programme cohérent, selon cette nouvelle orientation, supposait des mécanismes d'échange et de concertation qui ne s'étaient guère développés jusque-là dans les collèges. Enfin, l'ampleur et la complexité du programme, le grand nombre d'élèves, de professeurs, de cours et de disciplines possibles contribuaient à rendre la tâche des collèges complexe.

Le programme peut aujourd'hui compter sur des acquis significatifs. La révision a jeté la base d'un programme plus cohérent grâce, entre autres choses, à la présence d'objectifs et d'un tronc commun de cours. D'importants progrès ont également été réalisés sur le plan de l'approche programme. Diverses formes de concertation ont été mises en place autour des profils, des séquences de cours, de la poursuite des objectifs du programme en s'appuyant sur le projet éducatif ou le profil du diplômé que certains collèges se sont donné. Le programme *Sciences humaines* se présente aujourd'hui comme un programme qui contribue à une formation personnelle adéquate et qui offre aux élèves une véritable ouverture sur le monde.

Le programme n'a toutefois pas encore atteint sa pleine mesure. La Commission croit que des améliorations doivent lui être apportées. Ses objectifs doivent être précisés et des standards établis. Les collèges doivent compléter l'implantation de l'approche programme, établir des liens plus nets entre les cours, faciliter l'intégration des apprentissages et développer l'épreuve synthèse. Ils devront aussi assumer des responsabilités accrues quant à la détermination des activités d'apprentissage et revoir certaines pratiques de gestion.

Pris individuellement, le programme est de qualité dans la majorité des collèges comme on peut le constater à la lecture des rapports d'évaluation ou du résumé que la Commission en fait dans les pages qui suivent. Dans certains collèges, la mise en œuvre est particulièrement réussie. C'est le cas au Collège de l'Assomption, au campus Saint-Lambert du Collège Champlain, au Cégep de Jonquière, au Collège Laflèche, au Collège Marianopolis, au Cégep de Matane, au Collège de la région de l'Amiante, au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, au Centre collégial de Mont-Laurier du Cégep de Saint-Jérôme, au Collège Shawinigan, au Cégep de Trois-Rivières

et au Collège dans la Cité, Villa Sainte-Marcelline. Il faut aussi souligner la mise en œuvre remarquable réalisée par le Collège Marie-Victorin en milieu carcéral. Ces programmes ont pour caractéristiques de bien encadrer les étudiants dans leur cheminement intellectuel et leur développement personnel, de leur offrir un enseignement riche et stimulant et d'être dispensés par des professeurs enthousiastes, dynamiques et travaillant en équipe. Enfin, il faut noter que là où le programme présentait des problèmes, la plupart des collèges ont déjà mis en place ou proposé des mesures de redressement.

La Commission reconnaît que les efforts consacrés par les collèges témoignent d'un réel souci d'améliorer le programme et d'en rehausser la qualité. Pour cela, le programme *Sciences humaines* et les différents acteurs qui en sont responsables méritent la considération du réseau d'enseignement collégial et de l'ensemble de ses partenaires du système québécois d'éducation.

Résumés des rapports d'évaluation adressés aux établissements

La Commission présente ici un résumé des rapports d'évaluation concernant le programme conduisant au DEC en *Sciences humaines* dans chacun des collèges[41]. Chaque résumé expose les principales forces du programme ainsi que les aspects qui doivent être améliorés.

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue : programme de qualité
Principales forces : les mesures de soutien aux élèves; la disponibilité des professeurs à Rouyn-Noranda; le perfectionnement pédagogique suivi par plusieurs professeurs; la qualité des ressources et des locaux mis à la disposition des élèves de Rouyn-Noranda; le travail accompli par le comité de coordination du programme.
Points à améliorer : l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages; le développement du programme donné au pavillon d'Amos; la connaissance des caractéristiques, des besoins et du cheminement des élèves.

Collège Ahuntsic : programme de qualité
Principales forces : des profils qui encadrent bien les élèves; les mesures d'aide à l'apprentissage; la disponibilité du personnel enseignant; la qualité des locaux; l'organisation des activités d'intégration.
Points à améliorer : l'appropriation par les professeurs des objectifs du programme et le développement de l'approche programme.

Collège d'Alma : programme de qualité
Principales forces : le dévouement des professeurs; la variété des méthodes pédagogiques en fonction de la progression des élèves; les mesures de soutien aux élèves.
Points à améliorer : l'application de la nouvelle politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages et la rigueur de l'évaluation des apprentissages; le développement d'une vision commune du programme et le renforcement de l'approche programme.

Collège André-Grasset : programme de qualité
Principales forces : la prise en compte de la mission particulière du Collège et de son projet pédagogique; la progression des apprentissages soigneusement agencée; les nombreuses mesures de soutien et de conseil proposées aux élèves; la disponibilité des professeurs; les conditions de travail favorables procurées aux élèves et aux professeurs par un équipement et des locaux adaptés.
Point à améliorer : l'engagement collectif des professeurs dans la mise en œuvre du programme.

Cégep André-Laurendeau : programme de qualité
Principales forces : la disponibilité du personnel enseignant, la qualité du soutien pédagogique et celle des ressources mises à la disposition des élèves, dont le laboratoire des sciences humaines.
Point à améliorer : le recrutement des élèves et le soutien à leur motivation.

Collège de l'Assomption : programme de qualité
Principales forces : les services d'aide et l'encadrement offerts aux élèves; la disponibilité de l'équipe des professeurs; l'efficience de la gestion; les taux élevés de réussite des cours et de diplomation; le degré d'atteinte des objectifs par les diplômés; la valeur des modes et instruments d'évaluation des apprentissages.

Cégep de Baie-Comeau : programme de qualité
Principales forces : les retombées de l'important travail de renouveau pédagogique accompli par le Collège : équipe de programme, activités d'intégration et profil du diplômé; l'apprentissage et l'application des techniques d'études (prise de notes, résumés, etc.); le dynamisme des enseignants, des membres du personnel pédagogique et du registrariat et leur souci de la réussite des élèves; le climat de travail.
Point à améliorer : l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

---

41. Les rapports d'évaluation pour chacun des collèges sont des documents publics. Ils sont accessibles par Internet (http://www.ceec.gouv.qc.ca).

BEST COPY AVAILABLE

Cégep Beauce-Appalaches : programme de qualité
Principales forces : la disponibilité des professeurs et leur engagement dans le *Centre de recherche, de documentation et d'animation (CRDA)*; le projet éducatif du Département de sciences humaines.
Points à améliorer : la cohérence des profils; les mesures d'aide, de conseil et de soutien aux élèves en difficulté.

Collège de Bois-de-Boulogne : programme de qualité
Principales forces : la grande cohérence du programme; l'engagement et la disponibilité du personnel enseignant.
Points à améliorer : la structure de gestion et les procédés administratifs liés au programme.

Centennial College : programme de qualité
Principales forces : le projet éducatif du Collège et la qualité de la relation entre professeurs et élèves; une équipe enseignante dévouée à la mission du Collège.
Points à améliorer : l'appropriation du programme par l'équipe des professeurs et l'explicitation des liens entre les objectifs du programme et les objectifs et standards des activités pédagogiques; l'évaluation des apprentissages.

Champlain – Lennoxville
La Commission a constaté que la mise en œuvre du programme de *Sciences humaines* à Champlain-Lennoxville présente de sérieux problèmes compromettant la qualité de la formation offerte.
Principales forces : les installations matérielles du Collège; les mesures de dépistage et d'encadrement.
Points à améliorer : l'appropriation de la fonction d'autoévaluation; l'approche programme dans son ensemble; la séquence des activités d'apprentissage; la motivation des enseignants; le système d'information sur les cheminements scolaires et la réussite, le taux de diplomation; la gestion du programme.
Remarque : Le Collège a amorcé une importante refonte de son programme à partir des résultats du processus d'évaluation.
La Commission procédera à une réévaluation du programme en 1999.

Champlain - Saint-Lambert : programme de qualité
Principales forces : les valeurs intellectuelles, le professionnalisme et le dynamisme des intervenants au programme; les progrès déjà réalisés dans l'établissement d'une vision du programme commune et intégrée; les mesures de soutien aux élèves et les stratégies pédagogiques.

Champlain - Saint-Lawrence : programme de qualité
Principales forces : une équipe professorale dévouée; la cohérence du programme, qui est soutenue par des travaux d'intégration méthodologique poussés; l'approche personnalisée que permet la taille du Collège.

Cégep de Chicoutimi : programme de qualité
Principales forces : le projet éducatif et l'effort d'appropriation locale des objectifs du programme; la disponibilité des professeurs; les mesures de dépistage, de soutien et de suivi offertes aux élèves.
Points à améliorer : l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages et le resserrement des procédures départementales d'approbation des plans de cours.

Dawson College
La Commission a constaté que la mise en œuvre du programme de *Sciences humaines* au Collège Dawson présente de sérieux problèmes compromettant la qualité de la formation offerte.
Points à améliorer : l'adéquation aux objectifs du programme et leur application; l'articulation du programme; les mesures d'accueil et d'intégration de certains élèves; l'équivalence des évaluations des apprentissages; le suivi systématique du cheminement des élèves; la précision des mandats et des responsabilités des intervenants associés au programme *Sciences humaines*.
Remarque : Le Collège a adopté un plan d'action détaillé en vue de combler les lacunes identifiées.
La Commission procédera à une réévaluation du programme en 1999.

Cégep de Drummondville : programme de qualité
Principales forces : les méthodes pédagogiques adaptées aux caractéristiques des élèves; les mesures d'encadrement nombreuses et bien organisées, les centres d'aide et la session d'accueil notamment; la disponibilité des professeurs; le sentiment d'appartenance au programme observable chez les élèves et les professeurs; le climat de travail.

Points à améliorer : la progressivité des apprentissages d'un trimestre à l'autre et l'articulation des cours dans les différents profils.

Collège Édouard-Montpetit : programme de qualité
Principales forces : le dynamisme et la disponibilité de l'ensemble du corps enseignant; l'éventail des disciplines offertes; la qualité des équipements.
Points à améliorer : la définition d'un profil du diplômé et la composition des profils d'études; les mesures d'accueil, de suivi et d'encadrement des élèves; la concertation entre les professeurs des différents départements.

Collège Français
À la suite d'un rapport d'autoévaluation sommaire et d'une visite sur place, la Commission a demandé au Collège de reprendre son autoévaluation. Le nouveau rapport déposé au cours de l'été confirme que la mise en œuvre du programme de *Sciences humaines* au Collège Français présentait de sérieux problèmes compromettant la qualité de la formation offerte. Le Collège a déjà adopté une série de mesures en vue de redresser la situation. La Commission procédera à une réévaluation du programme en 1999.

Collège François-Xavier-Garneau : programme de qualité
Principales forces : le fascicule de présentation du programme témoignant des réflexions sur ses objectifs; l'approche programme bien amorcée, grâce à un comité de programme actif; le dynamisme des professeurs en matière de perfectionnement; leur disponibilité; la session d'accueil et d'intégration bien conçue.
Point à améliorer : le logigramme du profil *Universel*, dans lequel les choix de cours interviennent trop tôt.

Cégep de la Gaspésie et des Îles
Principales forces : la disponibilité des professeurs; les mesures d'aide et de soutien aux élèves; les ressources matérielles.
Points à améliorer : le leadership de coordination auprès des trois constituantes offrant le programme (Gaspé, les Îles, Carleton); le suivi du cheminement des élèves; l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Plus spécifiquement, pour le **Centre d'études collégiales des Îles** : les modes et instruments d'évaluation; pour le **Centre d'études collégiales de Carleton** : la concertation des professeurs, la vision commune du programme et la mise en séquence des cours; pour le **Campus de Gaspé** : la concertation des professeurs, la vision commune du programme et la mise en séquence des cours.

Cégep de Granby–Haute-Yamaska
Principales forces : les mesures d'aide et de soutien aux élèves; la disponibilité des professeurs; la qualité des services offerts par la bibliothèque.
Points à améliorer : la précision de l'orientation du programme et son appropriation par les professeurs; l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages; le suivi du cheminement scolaire des élèves et la relance des diplômés; la gestion du programme et la concertation entre les principaux intervenants.

Heritage College
Principales forces : la qualité, la variété et l'adéquation des méthodes pédagogiques; le climat harmonieux qui anime les relations entre professeurs et élèves; l'encadrement pédagogique.
Points à améliorer : l'adéquation à la finalité du programme ministériel; une vision plus large des Sciences humaines qui favorise le cheminement et l'orientation des élèves; une structure de gestion qui favorise le développement de l'approche programme.

Collège Jean-de-Brébeuf : programme de qualité
Principales forces : l'encadrement et le suivi des élèves tout au long de leur cheminement scolaire; le dépistage des problèmes d'apprentissage; les taux élevés de réussite aux cours et de diplomation.
Point à améliorer : la concertation des personnes engagées dans la mise en œuvre du programme.

John Abbott College
Principales forces : la variété des méthodes pédagogiques et leur adaptation aux caractéristiques des élèves; les mesures de soutien et d'encadrement des élèves; la mise en œuvre des cours de méthodologie et du cours *Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines*.

BEST COPY AVAILABLE

Points à améliorer : la prise en compte des objectifs du programme par l'ensemble des professeurs; l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages; la mise en place de mécanismes permettant l'analyse des caractéristiques des élèves et le suivi de leur cheminement; le leadership et le partage des responsabilités.

Cégep Joliette De-Lanaudière : programme de qualité
Principales forces : la stabilité des profils d'études proposés aux élèves depuis leur mise en place; la fiche-programme servant de guide pour l'élève lors de son choix de cours; les mesures destinées à limiter les échecs et à encadrer les élèves plus faibles; le dynamisme des professeurs en matière de perfectionnement; les ressources matérielles.
Points à améliorer : l'équivalence d'un cours à l'autre en fait de charge de travail et de modalités d'évaluation; l'analyse des taux de réussite et des taux de diplomation; le mécanisme de gestion du programme.

Cégep de Jonquière : programme de qualité
Principales forces : le dynamisme et l'engagement des professeurs dont les initiatives sont encouragées par la direction; la qualité et la diversité des outils pédagogiques; la qualité des plans de cours et des moyens d'évaluation.

Collège Lafléche : programme de qualité
Principales forces : la concertation et le dynamisme de l'équipe des professeurs; la vision commune du programme partagée par l'ensemble des intervenants; l'encadrement stimulant et propice à la réussite des élèves.

Cégep de La Pocatière : programme de qualité
Principales forces : l'encadrement des élèves et les services de soutien et de conseil; la valeur des ressources matérielles; le taux de diplomation; les orientations institutionnelles.
Points à améliorer : l'appropriation des objectifs du programme par les professeurs; le mécanisme de répartition des cours et les collaborations entre professeurs; la relance du comité de programme.

Collège de Lévis : programme de qualité
Principales forces : l'approche éducative personnalisée; la disponibilité du personnel enseignant et les mesures d'encadrement et de soutien.
Points à améliorer : la rigueur dans l'évaluation des apprentissages; la gestion du programme.

Cégep de Lévis-Lauzon : programme de qualité
Principales forces : la concertation au sein du département de Sciences humaines assurant la cohésion du programme; le dynamisme des services d'aide en français et en mathématiques et la disponibilité du personnel enseignant; le taux de réussite à l'épreuve ministérielle de français; la gestion du programme.

Collège de Limoilou : programme de qualité
Principales forces : les méthodes pédagogiques; l'attitude d'écoute aux besoins des élèves en difficulté et la disponibilité du personnel enseignant; le souci du perfectionnement.
Points à améliorer : le développement d'une vision commune du programme; le dépistage et le suivi des élèves en difficulté; la rigueur des évaluations.

Collège Lionel-Groulx : programme de qualité
Principales forces : la disponibilité des professeurs; l'attention accordée à la mise en séquence des activités de formation; le taux de diplomation et les résultats des étudiants aux épreuves ministérielles en français.
Points à améliorer : le développement d'une vision commune des objectifs du programme; l'adoption de mesures d'aide, de suivi et de conseil destinées spécifiquement aux élèves inscrits au programme; l'adoption de mécanismes d'examen et d'application des plans de cours en accord avec la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages; la clarification des règles de composition et des responsabilités du comité de programme et le soutien accordé à ce comité.

Collège de Maisonneuve : programme de qualité
Principales forces : la disponibilité de l'ensemble du corps enseignant; l'éventail des disciplines offertes; la tradition de consultation au sein des diverses instances qui contribuent à la réalisation des objectifs de formation.
Points à améliorer : la définition d'un profil du diplômé et l'articulation des profils d'études en fonction de ce profil; le leadership dans l'implantation de l'approche programme.

Cégep Marie-Victorin (enseignement ordinaire) : programme de qualité
Principales forces : la cohérence du programme; l'ensemble des mesures d'aide et d'encadrement des élèves; la disponibilité et l'engagement du personnel enseignant; les ressources matérielles et la qualité des locaux; la gestion du programme.
Points à améliorer : une définition plus explicite des profils de formation; l'application des responsabilités départementales prévues à la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

Cégep Marie-Victorin (formation continue)
Principales forces : l'adaptation des méthodes pédagogiques aux caractéristiques des élèves; l'ensemble des mesures d'aide et l'encadrement des élèves; la disponibilité et le dynamisme du personnel enseignant; l'encadrement du personnel enseignant par un perfectionnement pertinent; l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages; les taux de réussite dans les cours du tronc commun.
Points à améliorer : l'approche programme; l'organisation d'une séquence d'apprentissage explicite; la collecte d'information sur le cheminement scolaire.

Cégep Marie-Victorin (milieu carcéral) : programme de qualité
Principales forces : les objectifs du programme bien adaptés au milieu carcéral et prenant en compte le développement personnel des élèves; la charge de travail appropriée; les méthodes pédagogiques adaptées aux caractéristiques des élèves; l'encadrement pédagogique individualisé; le personnel enseignant dévoué et disponible; le taux satisfaisant de réussite des cours; la gestion efficace du programme.

Marianopolis College : programme de qualité
Principales forces : les valeurs intellectuelles véhiculées; le professionnalisme et le dynamisme des professeurs; les taux de diplomation élevés; la motivation des élèves; la grande variété de méthodes pédagogiques utilisées; l'atmosphère positive qui règne dans les relations entre la direction, le corps professoral et les élèves et qui favorise la réussite éducative et le dépassement de soi.

Cégep de Matane : programme de qualité
Principales forces : le programme est d'une réelle qualité à l'égard de tous les critères de l'évaluation. La séquence des activités, les services de conseil et de soutien aux élèves et de suivi, la disponibilité des enseignants, la gestion et la mise en application de l'approche programme sont parmi ses forces.

Collège Mérici
Principales forces : le dévouement des professeurs; l'intégration des nouveaux professeurs; l'encadrement des élèves et l'intérêt de certaines initiatives pédagogiques, notamment l'activité d'intégration du profil International.
Points à améliorer : la précision des orientations des profils et le respect des offres de formation; le suivi du cheminement des élèves, les taux de persévérance et de diplomation; la gestion du programme.

Collège Montmorency : programme de qualité
Principales forces : la disponibilité du personnel enseignant; la qualité des ressources matérielles et des locaux; la charge de travail des élèves; la diversité des méthodes pédagogiques; les mesures d'aide et d'encadrement; la mise en place de la *Démarche d'intégration*.
Points à améliorer : l'intégration des cours au programme et l'appropriation des objectifs du programme par les professeurs; le leadership pédagogique relatif au développement de l'approche programme.

Campus Notre-Dame-de-Foy
Principales forces : la disponibilité du personnel enseignant; la qualité des locaux mis à la disposition des élèves; l'organisation des activités d'intégration.
Points à améliorer : la cohérence du programme, notamment la définition des objectifs des profils; la pertinence et le nombre de ceux-ci; l'évaluation des apprentissages; l'implantation de l'approche programme.

Collège de l'Outaouais
Principales forces : les travaux entrepris sur les objectifs de session et les objectifs de profils; le premier trimestre commun.

BEST COPY AVAILABLE

Points à améliorer : la cohérence des profils et la séquence des cours; le dépistage des élèves présentant des risques d'échec; l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages; le leadership associé à la gestion du programme et la détermination des responsabilités des différents intervenants.

Le Petit Séminaire de Québec
Principales forces : un calendrier des travaux et examens; la relation pédagogique entre les professeurs et les élèves; les mesures d'aide et d'encadrement, la disponibilité du personnel enseignant; les travaux accomplis dans le cadre de l'évaluation des cours et de l'enseignement; la qualité des ressources matérielles; les taux de réussite des cours; la mise en place de l'activité d'intégration; une bonne collaboration entre les principales instances affectées à la mise en œuvre du programme.
Points à améliorer : la cohérence du programme; l'intégration de l'informatique et des nouvelles technologies de l'information dans les cours; l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages; l'adoption de mécanismes de gestion par programme; l'attention accordée au programme de *Sciences humaines*.

Collège de la région de L'Amiante : programme de qualité
Principales forces : la première année commune; la répartition de mandats d'enseignement à l'égard de certains objectifs en fonction de schémas intégrateurs; les comités de session; la disponibilité des professeurs; les mesures d'encadrement; le taux de réussite des cours et le taux de diplomation; la démarche d'intégration; le projet *Parlement modèle*.

Cégep de Rimouski : programme de qualité
Principales forces : des mesures de soutien aux élèves diversifiées et adaptées aux besoins; des procédures d'évaluation du personnel bien organisées et un nombre appréciable d'activités de perfectionnement.
Points à améliorer : l'appropriation des objectifs du programme par les professeurs; l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages par les départements associés au programme.

Cégep de Rivière-du-Loup
Principales forces : une diplomation élevée; des services d'aide aux élèves et des ressources d'appui variés et bien organisés.
Points à améliorer : le développement d'une vision commune des objectifs du programme; la définition de la séquence des activités de formation; l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages par le département; l'adoption de mesures plus fermes pour la coordination du programme.

Collège de Rosemont
Principales forces : de nombreuses mesures d'aide et de soutien à l'apprentissage; la satisfaction des élèves et des diplômés à l'égard des professeurs et de la formation reçue; l'existence d'un projet éducatif susceptible de guider les actions à entreprendre.
Points à améliorer : le développement chez les professeurs d'une conception commune du programme; l'établissement et le respect de profils de formation clairs et logiques; les mécanismes de suivi du cheminement des élèves et le taux de diplomation; l'harmonisation des standards à atteindre avec les exigences des études universitaires; la concertation de tous les partenaires engagés dans le programme et la mise en place d'une structure de programme fonctionnelle comprenant des personnes de l'extérieur du programme.

Cégep de Saint-Félicien : programme de qualité
Principales forces : l'engagement et la disponibilité des professeurs; les mesures de dépistage, de soutien et de suivi des élèves; la variété des méthodes pédagogiques; l'adéquation de la charge de travail; l'application systématique de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages; la rigueur des évaluations et la qualité de l'activité d'intégration.
Points à améliorer : la mise en place de mécanismes et l'exercice du leadership nécessaires au développement d'une vision commune du programme; l'unification des structures de gestion des profils offerts.

• Centre d'études collégiales de Chibougamau : programme de qualité
Principales forces : les professeurs dévoués et disponibles; les mesures d'encadrement et de soutien fournies aux élèves; les rapports harmonieux avec la communauté.
Points à améliorer : la définition du profil du diplômé et l'adaptation du programme en conséquence; le soutien et le perfectionnement des professeurs.

Cégep de Sainte-Foy
Principales forces : la disponibilité du personnel enseignant; le programme d'intégration aux études collégiales et le centre d'aide à l'apprentissage; le taux de diplomation.
Points à améliorer : la vision commune du programme et la concertation au sein du personnel enseignant; l'équivalence de la charge de travail et celle des modes et instruments d'évaluation; l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages; le leadership pédagogique et les structures de gestion du programme.

Cégep de Saint-Hyacinthe
Principales forces : la traduction locale des objectifs du programme; les ressources matérielles.
Points à améliorer : l'organisation de la séquence des apprentissages; l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages; la mise en place d'une structure de programme.

Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu : programme de qualité
Principales forces : la démarche progressive de formation, la concertation des professeurs ainsi que les diverses mesures institutionnelles et départementales pour le soutien à l'apprentissage.

Cégep de Saint-Jérôme
Principales forces : la variété des mesures d'aide et de soutien aux élèves; la qualité des services de la bibliothèque.
Points à améliorer : les standards des cours à l'égard des objectifs méthodologiques du programme; l'harmonisation des exigences du travail demandé aux élèves; l'application de la politique d'évaluation des apprentissages ainsi que la conformité des politiques départementales avec celle-ci; le développement d'une vision commune du programme; la concertation entre les professeurs et la gestion du programme.
• **Centre collégial de Mont-Laurier : programme de qualité**
Principales forces : la cohérence du programme axée sur la progression des apprentissages des élèves; le dynamisme et l'engagement de l'équipe professorale; le partage d'une vision commune de la formation; une concertation permettant d'offrir un enseignement intégré; le climat général du Centre et la qualité des relations entre professeurs et élèves.

Cégep de Saint-Laurent
Principales forces : l'engagement et la disponibilité du personnel enseignant; l'existence d'une option (SENS) innovatrice, intégrée et dynamique; la volonté du Cégep de relever le défi de la démocratisation; la qualité des mesures d'aide et de soutien aux élèves.
Points à améliorer : l'appropriation des objectifs et l'adoption d'une approche programme; la structuration des profils; des plans de cours et des instruments d'évaluation élaborés de manière à garantir la conformité aux objectifs du programme et l'équité des évaluations; l'adoption d'un projet éducatif dynamisant; le leadership et la concertation dans la gestion du programme.

Séminaire de Sherbrooke
Principales forces : la disponibilité des professeurs; les mesures d'encadrement des élèves; l'approche éducative personnalisée.
Points à améliorer : la définition des objectifs institutionnels du programme; la prise en charge du programme par l'identification de personnes responsables de sa gestion et de son développement.

Cégep de Sept-Îles : programme de qualité
Principales forces : la volonté d'offrir des filières adaptées aux besoins particuliers des trois groupes culturels présents sur le territoire desservi; l'articulation du programme autour d'une séquence méthodologique; la qualité des mesures d'accueil, d'encadrement et de soutien des élèves, souvent personnalisées; le suivi des élèves qui obtiennent leur diplôme ou qui quittent le Collège.
Points à améliorer : le découpage des profils dans la version francophone du programme; les responsabilités respectives des diverses instances dans le contexte de l'approche programme.

Collège Shawinigan : programme de qualité
Principales forces : la polyvalence et le dynamisme de l'équipe des professeurs; les profils de formation bien conçus et cohérents; les méthodes pédagogiques diversifiées et axées sur la pédagogie de la réussite; les mesures institutionnelles et départementales d'encadrement et d'aide à la réussite; les structures de gestion et de communication;

BEST COPY AVAILABLE

Collège de Sherbrooke : programme de qualité
Principales forces : la disponibilité des professeurs; la «pédagogie concertée» dans l'un des profils et le stage à l'étranger; le perfectionnement des enseignants; le taux de réussite des cours.
Points à améliorer : l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages; la mise en place d'une structure de gestion du programme, y compris de mécanismes pour soutenir la concertation.

Cégep de Sorel-Tracy
Principales forces : les mesures d'aide et de soutien à l'apprentissage, en particulier les mesures départementales d'encadrement; la disponibilité des professeurs;
Points à améliorer : l'organisation de la séquence des apprentissages; l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages; la mise en place d'une structure programme et le développement du leadership pédagogique.

Cégep de Trois-Rivières : programme de qualité
Principales forces : l'organisation du programme favorisant l'atteinte des objectifs et la progression des apprentissages; l'utilisation de méthodes pédagogiques adaptées aux caractéristiques des élèves; la cohérence des mesures d'aide à l'apprentissage institutionnelles et départementales; la qualité des ressources matérielles; l'approche programme relativement avancée; les taux de diplomation élevés compte tenu de la force des élèves à l'entrée. Le programme comporte une première année commune avec le choix de sept orientations par la suite.

Collège de Valleyfield : programme de qualité
Principales forces : l'engagement du corps professoral; l'adéquation des méthodes pédagogiques aux objectifs visés et aux caractéristiques des élèves; le souci de bien encadrer les élèves; le dynamisme et le professionnalisme des responsables de la session d'accueil et d'intégration.
Points à améliorer : la cohérence du programme (précision du plan de formation, nombre et précision des profils); la gestion du programme (mise en place d'une structure de programme et développement des mécanismes de concertation).

Vanier College : programme de qualité
Principales forces : une équipe professorale dévouée; des services de dépistage, de conseil et de suivi d'une grande qualité; une formule de session d'accueil particulièrement réussie.
Points à améliorer : la structuration de la concertation entre les professeurs et, partant, le développement de la cohérence d'ensemble du programme; le respect de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

Cégep de Victoriaville : programme de qualité
Principales forces : la polyvalence des professeurs; les structures mises en place pour favoriser l'implantation de l'approche programme; les efforts d'innovation dans la mise en œuvre de l'activité d'intégration.
Point à améliorer : la disponibilité de certains membres de l'équipe professorale.

Collège dans la Cité, Villa Sainte-Marcelline : programme de qualité
Principales forces : le caractère exigeant et les idéaux élevés du projet éducatif sur lequel est construit le programme; l'épreuve synthèse en trois étapes; les mesures d'encadrement élaborées et individualisées, tirant tout l'avantage de la taille réduite du Collège; le dévouement des professeurs; le dynamisme communicatif de l'administration.

Cégep du Vieux Montréal : programme de qualité
Principales forces : le dynamisme et la disponibilité de l'ensemble du corps enseignant; le sentiment d'appartenance dont font preuve autant les élèves que les professeurs à l'endroit de leur cégep.
Points à améliorer : les conditions matérielles d'encadrement des élèves; l'application de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages; le suivi du cheminement scolaire des élèves et le taux de diplomation.

Annexe 1
La démarche d'évaluation

En janvier 1994, la Commission faisait connaître son approche en matière d'évaluation des programmes d'études en publiant un cadre de référence[42] où elle exposait les grandes lignes du processus d'évaluation et dressait la liste des critères et des sous-critères qu'elle utiliserait. La Commission indiquait alors qu'elle privilégiait un processus rigoureux et dynamique fondé sur la participation des collèges et le recours à des experts externes. En mai 1994, elle précisait dans un guide général pour l'évaluation des programmes d'études[43] les étapes de ce processus et donnait, pour chacun des critères et des sous-critères, des exemples de questions d'appréciation qui pourraient être retenues.

L'évaluation du programme *Sciences humaines* s'est déroulée en quatre étapes. Durant la première, la Commission a préparé un guide spécifique d'évaluation avec la collaboration d'un comité consultatif; la deuxième était réservée à l'autoévaluation du programme par chaque collège qui l'offre; la troisième était consacrée à l'analyse des rapports d'autoévaluation et à la visite des établissements; à la dernière étape, la Commission a préparé pour chaque collège un rapport préliminaire qu'elle lui transmettait pour commentaires, puis elle a adopté le rapport définitif d'évaluation. Ce rapport définitif a été transmis au collège et à la ministre de l'Éducation et constitue un document public.

Première étape
Formation du comité consultatif et élaboration d'un guide spécifique d'évaluation

La Commission formait à l'automne 1994 un comité consultatif[44] pour l'assister tout au long du processus d'évaluation. Ce comité, composé de personnes issues du milieu collégial et du milieu universitaire, a travaillé à l'élaboration du guide spécifique d'évaluation du programme[45]. Ce guide établit d'abord les enjeux du programme devant orienter son évaluation. Il est utile de les rappeler ici :

- la cohérence du programme et l'application de l'approche programme;
- la qualité de la formation et la réussite des études compte tenu des caractéristiques des élèves admis dans le programme;
- l'existence de lieux et de mécanismes de concertation susceptibles de favoriser, parmi les divers acteurs, une compréhension commune du programme.

La Commission a décidé, par ailleurs, de faire porter une partie de son évaluation sur l'application, dans ce programme, de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

Puis, en fonction de ces enjeux, le guide indique aux collèges les critères et les sous-critères à retenir pour réaliser l'autoévaluation de leur programme de *Sciences humaines*[46]. Pour chaque critère et sous-critère, le collège est invité à faire une évaluation centrée sur des questions précises tout en appuyant sa conclusion sur une description de la situation vécue, puis, le cas échéant, à indiquer les actions qu'il envisage pour améliorer cet aspect de la mise en

---

42. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *L'évaluation des programmes d'études. Cadre de référence*, Québec, Janvier 1994, 13 p.

43. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Guide général pour les évaluations des programmes d'études réalisées par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*, Québec, mai 1994, 26 p.

44. La liste des membres du comité consultatif se trouve à l'annexe 3.

45. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Guide spécifique pour l'évaluation de programmes d'études. Le programme de Sciences humaines*, Québec, mars 1995, 65 (+2) p.

46. On trouvera la liste des critères et sous-critères retenus pour l'évaluation du programme de *Sciences humaines* à l'annexe 2.

BEST COPY AVAILABLE

œuvre du programme. Le guide invite aussi le collège à formuler une appréciation globale de son programme en relevant ses forces et ses faiblesses les plus importantes.

Deuxième étape
Réalisation des autoévaluations

Le guide spécifique d'évaluation a été transmis aux collèges en avril 1995. La Commission leur demandait alors de lui remettre leur rapport d'autoévaluation le 1er février 1996. Les collèges ont donc eu environ neuf mois pour réaliser l'opération et remettre leur rapport.

La Commission a reçu la plupart des rapports au cours du trimestre d'hiver 1996[47]. Cependant, sept collèges n'ont transmis leur rapport qu'à la fin de l'été ou à l'automne[48].

Troisième étape
Analyse des rapports d'autoévaluation et visite des collèges

À cette étape du processus, la Commission a augmenté le nombre de ses collaborateurs en constituant une «banque d'experts»[49]. Ces derniers se sont ajoutés aux membres du comité consultatif pour former les comités chargés d'analyser les rapports d'autoévaluation et de visiter les collèges. Sauf cas d'exception, chacun de ces «comités visiteurs» était présidé par un commissaire et comprenait un membre du comité consultatif et deux ou quelquefois trois autres experts[50] ainsi qu'un agent de recherche de la Commission. Entre le 13 mars et le 5 décembre 1996, la Commission a visité les 60 collèges qui avaient évalué leur programme de *Sciences humaines*.

Une visite durait habituellement deux journées et comprenait des rencontres avec la direction du collège, le comité responsable de l'autoévaluation, des professeurs[51] ainsi que des élèves et des diplômés. Ces rencontres ont permis à la Commission de vérifier et de compléter l'information contenue dans le rapport d'autoévaluation et d'assurer sa compréhension des données et des appréciations présentées par le collège.

Quatrième étape
Préparation des rapports préliminaires et de la version définitive des rapports d'évaluation

Avec l'aide de son comité consultatif, la Commission a ensuite préparé un rapport préliminaire pour chacun des collèges[52]. Ce rapport, élaboré à partir du rapport d'autoévaluation et des résultats de la visite, comprend une brève description du programme ainsi que les conclusions de la Commission au regard de chacun des critères d'évaluation

---

47. Le rapport des collèges suivants ont été reçus dès le début de février : Cégeps Beauce-Appalaches, de Bois-de-Boulogne et Shawinigan, Campus Notre-Dame-de-Foy, Collège de l'Assomption, Collège Lafléche, Collège Mérici, Collège dans la Cité (Villa Sainte-Marcelline) et Séminaire de Sherbrooke.

48. Cégeps de Baie-Comeau, de la région de L'Amiante, de Rimouski, de Saint-Jérôme et de Sept-Îles, Collège Français et Petit Séminaire de Québec.

49. En plus des neuf membres du comité consultatif, la Commission a pu compter sur la collaboration de 64 experts externes venant des milieux collégial et universitaire. La liste de ces experts externes se trouve à l'annexe 4.

50. Généralement, un des experts provenait du milieu universitaire et deux du milieu collégial.

51. Généralement, le comité visiteur de la Commission rencontrait en deux temps les professeurs donnant les cours du tronc commun puis des professeurs assurant les autres cours de la formation spécifique du programme.

52. Dans quelques cas, lorsque le collège a évalué séparément le programme selon les sites de formation ou selon les populations scolaires visées, la Commission, suivant la même logique, a produit des rapports distincts, ce qui a donné lieu à un total de 66 rapports de la Commission.

retenus. Il contient un relevé des forces du programme et, le cas échéant, des recommandations, suggestions et commentaires susceptibles d'en améliorer la mise en œuvre[53].

Pour chacun des collèges, la Commission a procédé à l'analyse des plans de cours et des instruments d'évaluation utilisés dans deux cours du programme : *Économie globale* et *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Cette analyse réalisée par deux des experts externes a été faite pour chacun des collèges, mais elle a aussi permis d'obtenir de l'information sur l'équivalence des cours et des évaluations d'un collège à l'autre.

Après son adoption par la Commission, le rapport préliminaire a été transmis au collège concerné qui a disposé d'un délai d'un mois pour le commenter. Ainsi, les collèges ont pu fournir de l'information supplémentaire et préciser les actions déjà engagées ou en voie de se réaliser pour améliorer la mise en œuvre du programme.

La Commission a par la suite apporté les modifications appropriées aux rapports préliminaires et procédé à l'adoption de la version définitive des rapports. Conformément à la loi qui la régit, elle a fait parvenir à chaque collège le rapport d'évaluation qui le concerne et en a transmis une copie à la ministre de l'Éducation. Document public, ce rapport est accessible par Internet[54].

---

53. La situation observée détermine la formulation d'une recommandation, d'une suggestion ou d'un commentaire. Une recommandation appelle des suites dont la Commission désire être informée.

54. Site Internet : http://www.ceec.gouv.qc.ca

Annexe 2
Les critères et les sous-critères utilisés

Critère 2
La cohérence du programme

Afin que le programme d'études en sciences humaines constitue un plan de formation de qualité, il est essentiel que les éléments qui le composent forment un ensemble cohérent. Les objectifs et le contenu des cours doivent s'inscrire dans le prolongement direct des objectifs du programme. Les cours doivent être bien articulés entre eux selon des axes privilégiés et se suivre selon une séquence logique et progressive. Les exigences propres à chacun des cours, comme la difficulté des habiletés et des connaissances à acquérir ou la charge de travail des élèves, doivent être établies de manière réaliste et équilibrée.

Sous-critère 2.2
Le programme comporte un ensemble d'activités d'apprentissage dont les objectifs et le contenu traduisent clairement les objectifs du programme et permettent de les atteindre.
Objets d'évaluation :
- la contribution de chacun des cinq cours du tronc commun et de l'activité d'intégration à la réalisation des objectifs du programme, en tenant compte, le cas échéant, des objectifs qu'il a adaptés ou ajoutés;
- comment chacun des profils ou, en l'absence de profils, l'ensemble des cours de la concentration et les règles de choix de cours assurent l'atteinte des objectifs du programme.

Sous-critère 2.3
Les activités d'apprentissage sont bien articulées entre elles et suivent une séquence progressive qui facilite l'acquisition, l'approfondissement et l'intégration des éléments de contenu du programme.
Objet d'évaluation :
l'agencement de l'ensemble des cours de la concentration, y compris l'activité d'intégration, et l'articulation de leur contenu en vue de l'acquisition progressive et l'intégration des connaissances et des habiletés visées par le programme.

Sous-critère 2.4
Les exigences propres à chaque activité d'apprentissage sont établies de façon claire et réaliste et se reflètent adéquatement dans les plans de cours et dans la pondération.
Objet d'évaluation :
le réalisme et l'équilibre des exigences des cinq cours du tronc commun du programme.

Critère 3
La valeur des méthodes pédagogiques et de l'encadrement des élèves

Compte tenu de la diversité de la préparation scolaire des élèves et des motifs qui les ont amenés à s'inscrire au programme de *Sciences humaines*, il importe d'évaluer l'adéquation des méthodes pédagogiques utilisées aux objectifs du programme et des cours de même que leur adaptation aux caractéristiques des élèves. À ce choix des méthodes pédagogiques s'ajoute l'encadrement des élèves qui, pour les mêmes raisons, constitue un élément d'importance en Sciences humaines. De plus, comme les contacts formels et informels entre les professeurs et les élèves constituent un important facteur associé à la persévérance et à la réussite des études, le présent critère tient compte explicitement de la disponibilité des professeurs et des besoins d'encadrement des élèves.

Sous-critère 3.1
Les méthodes pédagogiques sont adaptées aux objectifs du programme et aux activités d'apprentissage identifiées (cours) et tiennent compte des particularités des élèves de manière à leur permettre de maîtriser ces objectifs de façon satisfaisante.

BEST COPY AVAILABLE

Objets d'évaluation :
- l'adéquation des méthodes pédagogiques utilisées dans les cours du tronc commun aux objectifs spécifiques de ces cours;
- plus généralement, l'adéquation aux particularités des élèves des principales méthodes pédagogiques utilisées dans les cours de la concentration en Sciences humaines.

Sous-critère 3.2
Les services de conseil, de soutien et de suivi ainsi que les mesures de dépistage des difficultés d'apprentissage permettent aux élèves de mieux réussir leurs études.
Objet d'évaluation :
la pertinence et l'efficacité des mesures de soutien retenues pour favoriser la persévérance et la réussite dans le programme.

Sous-critère 3.3
La disponibilité des professeurs permet de répondre aux besoins d'encadrement des élèves.
Objet d'évaluation :
l'efficacité des mesures prises pour que les professeurs puissent répondre aux besoins d'encadrement des élèves.

Critère 4
L'adéquation des ressources humaines, matérielles et financières

L'évaluation selon ce critère porte sur les ressources humaines, et plus particulièrement, sur le corps professoral.

En effet, un programme si pertinent et cohérent soit-il, ne se réalise que lorsqu'il est donné par des professeurs. Sa qualité repose alors en grande partie sur le degré d'adéquation entre, d'une part, les qualifications, les compétences et l'expérience des professeurs et, d'autre part, les tâches d'enseignement qui leur sont confiées. De plus, le maintien de cette qualité suppose celui de la motivation des professeurs.

Sous-critère 4.1
Le nombre et les qualifications des professeurs sont suffisants et leurs compétences sont assez diversifiées pour permettre la mise en œuvre du programme et de ses activités d'apprentissage.
Objet d'évaluation :
le degré de concordance entre, d'un côté, les qualifications, l'expérience et le statut des professeurs et, d'un autre côté, les charges d'enseignement qui leur ont été attribuées dans le cadre des cours du tronc commun et de l'activité d'intégration.

Sous-critère 4.3
La motivation et la compétence des professeurs sont maintenues ou développées par le recours, entre autres choses, à des procédures bien définies d'évaluation et de perfectionnement.
Objet d'évaluation :
la pertinence et l'efficacité des moyens mis en œuvre pour soutenir la compétence du personnel enseignant et pour stimuler ou soutenir sa motivation.

Critère 5
L'efficacité du programme

Le critère d'efficacité porte sur le degré de réalisation des objectifs du programme de *Sciences humaines*. Il permet d'établir si, au terme de leurs études collégiales, les élèves ont atteint le degré attendu de maîtrise des connaissances et des habiletés visées par le programme, et s'ils sont préparés adéquatement à poursuivre des études universitaires.

Il s'agit ainsi d'évaluer la qualité de la formation des diplômés, de même que la capacité du collège à favoriser la réussite des élèves, en tenant compte de leur degré de préparation au moment de leur admission dans le programme. On évalue, à cette occasion, l'application dans le programme de *Sciences humaines* de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA). On examine, également, le taux de réussite des cours, le taux de diplomation

et la durée des études. On apprécie, enfin, le degré de maîtrise et d'intégration des connaissances et des habiletés atteint par les diplômés.

Sous-critère 5.2
Les modes et les instruments d'évaluation des apprentissages appliqués dans le programme permettent d'évaluer la réalisation des objectifs assignés aux activités d'apprentissages et au programme.
Objets d'évaluation :
- l'application de la PIEA dans les cinq cours du tronc commun;
- pour les deux cours *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (300-300-91) et *Économie globale* (383-920-90) et l'activité d'intégration, la capacité des moyens d'évaluation des apprentissages utilisés à mesurer adéquatement et équitablement l'atteinte des objectifs visés.

Sous-critère 5.3
Le taux de réussite des cours est satisfaisant et se compare bien avec ce qui est observé dans les autres programmes et dans les autres établissements.
Objet d'évaluation :
la réussite des élèves dans les cinq cours du tronc commun en Sciences humaines.

Sous-critère 5.4
Une proportion satisfaisante des élèves termine le programme dans des délais acceptables, compte tenu de leur régime d'études et de leurs caractéristiques.
Objet d'évaluation :
les taux de diplomation obtenus.

Sous-critère 5.5
Les diplômés satisfont aux exigences convenues en ce qui regarde la réalisation des objectifs visés par le programme.
Objets d'évaluation :
- la capacité de l'activité d'intégration de mesurer adéquatement l'atteinte des objectifs visés;
- la qualité de la formation des diplômés de Sciences humaines au regard de leur aptitude à poursuivre des études universitaires.

Critère 6
La qualité de la gestion du programme

Les principes qui guident la gestion du programme de *Sciences humaines*, la définition des structures, la répartition des rôles et des responsabilités de même que l'efficacité de la communication entre les personnes sont des aspects essentiels de la réalisation du programme.

Sous-critère 6.1
Les structures, l'exercice des fonctions de gestion et les moyens de communication sont bien définis et favorisent le bon fonctionnement du programme, de même que l'approche programme.
Objet d'évaluation :
l'efficacité des structures et des processus qui régissent la gestion du programme, la qualité de la communication entre les acteurs et avec les élèves ainsi que le degré d'implantation de l'approche programme.

BEST COPY AVAILABLE

Annexe 3
Membres du comité consultatif

M^me^ Louise Chené
Commissaire
Commission d'évaluation
de l'enseignement collégial
Présidente du comité consultatif

M. Jean-Paul Bernard
Professeur d'histoire
Université du Québec à Montréal

M. James Cooke[55]
Directeur des études
Champlain Regional College

M. Yves de Grandmaison
Responsable des affaires pédagogiques
Fédération autonome du collégial

M. Georges Goulet
Professeur des sciences de l'éducation
Université du Québec à Hull

M^me^ Huguette Quintal
Professeure de psychologie
Collège Édouard-Montpetit

M. Ivon Robert
Professeur de psychologie
Cégep du Vieux Montréal

M. Claude-E. Rochette
Professeur en linguistique
Université Laval

M^me^ Ninon St-Pierre
Directrice adjointe des études
Villa Ste-Marcelline

M^me^ Carole Sexton
Professeure d'économie
Cégep de Sainte-Foy

M. Paul Stubbs
Directeur des études
John Abbott College

M. Jacques Trudel
Directeur des communications
Cégep André-Laurendeau

M. Bengt Lindfelt
Agent de recherche
Coordonnateur de projet
Commission d'évaluation
de l'enseignement collégial

55. MM. James Cooke et Ivon Robert ont été membres du comité consultatif jusqu'en décembre 1995. M^me^ Huguette Quintal et MM. Paul Stubbs et Jacques Trudel s'y sont ajoutés en janvier 1996.

Annexe 4

Liste des experts externes

M^me^ Louise Allaire
Professeure des sciences de l'éducation
Université de Montréal

M. Blaise Balmer
Directeur des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

M^me^ Claire Beaudoin
Professeure d'histoire
Séminaire de Sherbrooke

M^me^ Claudine Beaupré
Professeure de psychologie
Campus Notre-Dame-de-Foy

M. Claude Bélanger
Professeur d'histoire
Collège Marianopolis

M^me^ Rachel Bélanger
Professeure en économie et administration
Collège Mérici

M. Jean-Louis Blais
Professeur de psychologie
Campus Notre-Dame-de-Foy

M^me^ Lorraine Blais
Professeure en économie
Cégep de la Gaspésie et des Îles

M^me^ Lyne Boileau
Coordonnatrice de l'enseignement
Collège de l'Assomption

M^me^ Marie Bolduc
Professeure de psychologie
Collège de l'Outaouais

M^me^ Ginette Bonneau
Aide pédagogique individuelle
Collège Jean-de-Brébeuf

M. Raymond Boulanger
Professeur de sociologie
Collège Lafléche

M. Michel Boulet
Professeur des sciences de la religion
Collège de l'Assomption

M. Guy Boutin
Directeur adjoint de l'enseignement et des programmes
Collège de Sherbrooke

M^me^ Line Cliche
Professeure d'histoire
Cégep de la région de L'Amiante

M. Marcel Côté
Conseiller pédagogique
Campus Notre-Dame-de-Foy

M^me^ Denyse L. Dagenais
Professeure en économie
École des hautes études commerciales

M^me^ Fabiola Dallaire
Coordonnatrice de Sciences humaines
Cégep de Saint-Félicien

M. Jacques Delagrave
Conseiller pédagogique
Cégep de Sept-Îles

M. André Delorme
Professeur de psychologie
Université de Montréal

M. Bernard Demers
Doyen des études de premier cycle
Université du Québec à Rimouski

M^me^ Nathalie Demers
Professeure d'anthropologie
Cégep de Drummondville

M. Luc Desautels
Conseiller pédagogique
Collège de l'Assomption

M. Guy Desmarais
Professeur d'histoire
Collège de Rosemont

M. Michel Despland
Professeur des sciences de la religion
Université Concordia

M. Raymond Duchesne
Professeur d'histoire et de sociologie
Télé-université

M^me^ Ruth Dupré
Professeure en économie
École des hautes études commerciales

M. Jean-Pierre Dupuis
Professeur de sociologie
École des hautes études commerciales

M. Myron Echenberg
Professeur d'histoire
Université McGill

M^me^ Claire Fortier
Professeure de sociologie
Collège Édouard-Montpetit

M. Michel Freitag
Professeur de sociologie
Université du Québec à Montréal

M. Yvon Geoffroy
Coordonnateur du module de méthodologie
Champlain Saint-Lambert

M. Louis-Georges Harvey
Professeur d'histoire
Université Bishop's

M. Robert Howe
Conseiller pédagogique
Collège Montmorency

M. Roch Hurtubise
Professeur de service social et sociologie
Université de Sherbrooke

M^me^ Pauline Jean
Coordonnatrice de Sciences humaines
Cégep de Sept-Îles

M^me^ Hélène Johnson
Conseillère en évaluation de programmes
Université Laval

M. Robert Keaton
Professeur en science politique
Dawson College

M. John Keyes
Coordonnateur de Sciences humaines
Champlain Saint-Lawrence

M^me^ Carole Lanoville
Professeure en science politique
Collège de l'Outaouais

M^me^ Diane Larivière
Conseillère pédagogique
Cégep de Granby Haute-Yamaska

M^me^ Michelle Lauzon
Conseillère pédagogique
Collège de Maisonneuve

M. Richard Lemieux
Professeur en économie
Collège de Limoilou

M. Richard Leroux
Professeur
Cégep de Victoriaville

M^me^ Louise Lessard
Professeure en économie
Collège de Bois-de-Boulogne

M. Jan Lundgren
Professeur de géographie
Université McGill

M^me^ Monique Martin
Professeure de psychologie
Champlain Lennoxville

M. Georges Massé
Directeur de Sciences humaines
Université du Québec à Trois-Rivières

M^me^ Michèle Melanson
Adjointe au directeur des études
Collège André-Grasset

M. Jean-Marc Montagne
Professeur d'histoire
Collège Lionel-Groulx

M. Bernard Morin
Coordonnateur de l'enseignement préuniversitaire
Collège Ahuntsic

M. Jean-Yves Morin
Professeur en sciences humaines
Collège Shawinigan

M. Raymond Munger
Professeur en économie
Collège de Sherbrooke

M. André Normandeau
Vice-doyen à l'enseignement de Sciences humaines
Université de Sherbrooke

M. Roger Payette
Professeur en administration
Cégep Joliette-De Lanaudière

M. Bernard Pepin
Professeur d'histoire
Cégep Marie-Victorin

M^me^ Nadine Pirotte
Coordonnatrice des programmes préuniversitaires et de la formation générale
Cégep du Vieux Montréal

M. Marcel Rafie
Vice-doyen de Sciences humaines
Université du Québec à Montréal

M. Gilles Raîche
Conseiller pédagogique
Collège de l'Outaouais

M. Jean Sabri
Conseiller pédagogique
Cégep de Victoriaville

M. Paul Sabourin
Professeur en sociologie
Université de Montréal

M. Stéphane St-Gelais
Professeur d'histoire
Cégep de Sept-Îles

M. Fakhari Siddiqui
Professeur en économie
Université Bishop's

M. Louis Trottier
Professeur de géographie
Université Laval

M^me^ Michèle Turner
Professeure de psychologie
Collège Centennale

M. Alejandro Valdés
Directeur des relations institutionnelles
Universidad del Pacifico

M^me^ Margaret Waller
Professeure de sociologie
John Abbott College

Annexe 5

Le programme d'État en *Sciences humaines* selon les *Cahiers de l'enseignement collégial 1993-1994*

Les deux pages qui suivent sont extraites de l'édition 1993-1994 des *Cahiers de l'enseignement collégial*, la dernière à ce jour. Elles présentent la version 1992 du programme. Des modifications ont été apportées ultérieurement, dont

- l'introduction, dans le tronc commun, du cours *Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines*, avec l'ajout de deux unités au programme;
- l'introduction, dans la «partie ministérielle» de la liste des «cours de concentration», des deux cours suivants : *Biologie humaine II* et *Formation complémentaire en méthodes quantitatives*.

300.01 Sciences humaines (1992)

TYPE DE SANCTION :
DIPLÔME D'ÉTUDES COLLÉGIALES *54 ⅔ unités*

FINALITÉ

Préparer adéquatement les élèves à des études universitaires dans l'une ou l'autre des sciences humaines en privilégiant l'acquisition des concepts fondamentaux propres aux sciences humaines, et en contribuant à leur formation générale personnelle.

OBJECTIFS

Connaissances

1.1 Connaître les principaux faits faisant l'objet de l'analyse des disciplines du programme.
1.2 Connaître, par leurs écrits, les principaux auteurs dans les disciplines du programme et les différentes approches méthodologiques d'une même discipline.
1.3 Comprendre les concepts fondamentaux des disciplines du programme et leur évolution dans le temps.
1.4 Établir les relations entre les principaux faits ou concepts.
1.5 Comprendre quelques théories ou modèles des disciplines du programme, leurs limites, leur complémentarité, et leurs conséquences éventuelles.

Méthodologie

2.1 Développer des méthodes de travail intellectuel nécessaires à la poursuite des études supérieures.
2.2 Utiliser les éléments essentiels de la méthodologie en sciences humaines : raisonnement hypothético-déductif, argumentation rationnelle, démarche scientifique.
2.3 Réaliser toutes les étapes d'une recherche scientifique de base en suivant les procédés propres à un ensemble, ou à l'une ou l'autre, des méthodes de sciences humaines.
2.4 Utiliser les méthodes quantitatives pertinentes aux sciences humaines.
2.5 Interpréter correctement les nouvelles, les articles généraux, et divers indices quantitatifs véhiculés dans le quotidien social et personnel de l'élève.
2.6 Réaliser un travail qui démontre la capacité d'analyser un problème en appliquant plus d'une approche des sciences humaines.

Langage

3.1 Utiliser, en langue maternelle, le vocabulaire de base des sciences humaines.
3.2 Traiter des sujets propres aux disciplines choisies dans une langue claire et correcte, en utilisant un niveau de langage approprié au type de communication choisi et à l'auditoire visé.
3.3 Comprendre, en langue seconde, l'essentiel des textes portant sur les sciences humaines.

LES RÈGLES D'ORGANISATION

1. Un minimum de vingt-huit (28) unités de cours de concentration, dont un minimum de vingt (20) unités provenant des cours de la partie ministérielle.
2. Un maximum de huit (8) unités dans une même discipline.
3. Un maximum de six (6) disciplines dans les cours de concentration, hormis les cours de méthodologie.
4. Une activité visant spécifiquement l'atteinte de l'objectif 2.6 doit se faire à l'intérieur des cours disciplinaires de la quatrième session.

DISPOSITIONS PARTICULIÈRES

1. L'élève qui désire suivre d'autres cours de langue seconde que ceux figurant dans la liste des cours de concentration les choisira comme cours complémentaires, jusqu'à un maximum de huit (8) unités dans la discipline.
2. Uniquement pour fins d'application de la règle d'organisation no 2 (maximum de huit unités dans une même discipline), les disciplines 401 et 410 sont considérées comme une seule discipline.

CONTENU DU PROGRAMME

Les cours obligatoires :

2 ⅔ unités d'éducation physique
8 unités de philosophie ou humanités
8 unités de langue et littérature

plus les cours suivants :

COURS DE CONCENTRATION : PARTIE MINISTÉRIELLE

Tronc commun ministériel

300-300-91	INITIATION PRATIQUE À LA MÉTHODOLOGIE DES SCIENCES HUMAINES	2-2-2	2
330-910-91	HISTOIRE DE LA CIVILISATION OCCIDENTALE	3-0-3	2
350-102-91	INTRODUCTION À LA PSYCHOLOGIE	2-1-3	2
360-300-91	MÉTHODES QUANTITATIVES EN SCIENCES HUMAINES	2-2-2	2
383-920-90	ÉCONOMIE GLOBALE	3-0-3	2

et un cours parmi les sept cours suivants :

320-103-91	LA CARTE DU MONDE	2-1-3	2
332-903-91	À LA RECHERCHE DES CIVILISATIONS DISPARUES	3-0-3	2
370-111-91	SUR LA PISTE DES DIEUX : INTRODUCTION À L'ÉTUDE DES RELIGIONS	3-0-3	2
381-900-91	L'ESPÈCE HUMAINE ET SON ÉVOLUTION	3-0-3	2
385-941-91	IDÉOLOGIES ET RÉGIMES POLITIQUES	3-0-3	2
387-960-91	INDIVIDU ET SOCIÉTÉ	3-0-3	2
401-913-91	L'ENTREPRISE	3-0-3	2

8 unités choisies parmi les cours suivants :

320-103-91	LA CARTE DU MONDE	2-1-3	2
320-212-91	L'ESPACE URBAIN	2-1-3	2
320-215-92	DÉFIS DE NOTRE PLANÈTE	2-1-3	2
320-311-91	L'ESPACE QUÉBÉCOIS	2-1-3	2
330-951-91	LES FONDEMENTS HISTORIQUES DU QUÉBEC CONTEMPORAIN	3-0-3	2
330-961-91	HISTOIRE DES ÉTATS-UNIS	3-0-3	2
330-972-91	HISTOIRE DU TEMPS PRÉSENT : LE XX[e] SIÈCLE	3-0-3	2
332-111-91	À LA DÉCOUVERTE DES GRECS	3-0-3	2
332-112-91	À LA DÉCOUVERTE DES ROMAINS	3-0-3	2
332-903-91	À LA RECHERCHE DES CIVILISATIONS DISPARUES	3-0-3	2
332-904-91	L'AVENTURE DES PREMIÈRES CIVILISATIONS AU PROCHE-ORIENT	3-0-3	2
350-901-91	PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT	2-1-3	2
350-903-91	PSYCHOLOGIE SOCIALE ET ENVIRONNEMENTALE	2-1-3	2
350-914-91	INTERACTIONS ET COMMUNICATION	2-1-3	2

370-111-91	SUR LA PISTE DES DIEUX : INTRODUCTION À L'ÉTUDE DES RELIGIONS	3-0-3	2
370-333-91	CROIRE EN UN SEUL DIEU : JUDAÏSME, CHRISTIANISME, ISLAM	3-0-3	2
370-353-91	LE VOYAGE INTÉRIEUR : EXPÉRIENCE PERSONNELLE DU SACRÉ	3-0-3	2
370-950-91	L'UNIVERS DE LA BIBLE : SOURCE ET REFLET DES CIVILISATIONS	3-0-3	2
381-900-91	L'ESPÈCE HUMAINE ET SON ÉVOLUTION	3-0-3	2
381-901-91	ORIGINE ET DÉVELOPPEMENT DES PREMIÈRES CIVILISATIONS	3-0-3	2
381-902-91	PEUPLES DU MONDE : CULTURES ET DÉVELOPPEMENT	3-0-3	2
381-910-91	RACE OU RACISME	3-0-3	2
383-921-91	LES AGENTS ÉCONOMIQUES	3-0-3	2
383-924-90	RELATIONS ÉCONOMIQUES INTERNATIONALES	3-0-3	2
383-938-91	QUÉBEC, CANADA ET RÉGIONS	3-0-3	2
385-940-91	LA VIE POLITIQUE	3-0-3	2
385-941-91	IDÉOLOGIES ET RÉGIMES POLITIQUES	3-0-3	2
385-942-91	LA POLITIQUE AU CANADA ET AU QUÉBEC	3-0-3	2
385-950-91	ACTUALITÉ POLITIQUE INTERNATIONALE	3-0-3	2
387-937-91	CULTURE ET MÉDIA	3-0-3	2
387-960-91	INDIVIDU ET SOCIÉTÉ	3-0-3	2
387-961-91	DÉFIS SOCIAUX ET TRANSFORMATION DES SOCIÉTÉS	3-0-3	2
387-967-91	INSTITUTIONS ET NOUVELLES FORMES DE VIE SOCIALE	3-0-3	2
401-123-91	INITIATION AU MARKETING	3-0-3	2
401-431-91	PRINCIPES ET MÉTHODES DE GESTION	3-0-3	2
401-913-91	L'ENTREPRISE	3-0-3	2
401-916-91	LES AFFAIRES ET LE DROIT	3-0-3	2

COURS DE CONCENTRATION :
PARTIE AU CHOIX DES ÉTABLISSEMENTS

plus 8 unités choisies parmi les cours suivants :

— les cours de la partie ministérielle non encore choisis plus les suivants :

201-103-77	CALCUL DIFFÉRENTIEL ET INTÉGRAL I	3-2-3	2 ⅔
201-105-77	ALGÈBRE VECTORIELLE ET LINÉAIRE; GÉOMÉTRIE	3-2-3	2 ⅔
201-203-77	CALCUL DIFFÉRENTIEL ET INTÉGRAL II	3-2-3	2 ⅔
201-300-92	FORMATION COMPLÉMENTAIRE EN MÉTHODES QUANTITATIVES	1-1-2	1 ⅓
320-116-91	L'ENVIRONNEMENT BIO-PHYSIQUE	2-1-3	2
320-214-91	GÉOGRAPHIE CULTURELLE ET POLITIQUE	2-1-3	2
320-216-91	GÉOGRAPHIE DU TOURISME	2-1-3	2
320-310-91	L'ESPACE RÉGIONAL	2-1-3	2
330-925-91	HISTOIRE DU CANADA	3-0-3	2
330-963-91	HISTOIRE ÉCONOMIQUE DU MONDE CONTEMPORAIN	3-0-3	2
330-983-91	HISTOIRE DU TIERS-MONDE	3-0-3	2
330-984-91	HISTOIRE DES CIVILISATIONS	3-0-3	2
332-113-91	À LA DÉCOUVERTE DES ÉGYPTIENS	3-0-3	2
332-924-91	LES CIVILISATIONS DE LA MER ÉGÉE	3-0-3	2
332-944-91	MYTHES ET SOCIÉTÉS ANCIENNES	3-0-3	2
332-953-91	LA FAMILLE ET L'ÉDUCATION DANS L'ANTIQUITÉ	3-0-3	2
340-217-91	PHILOSOPHIE DE LA COMMUNICATION	3-0-3	2
340-225-91	PHILOSOPHIE, INDIVIDU ET SOCIÉTÉ	3-0-3	2
340-300-91	PHILOSOPHIE DES SCIENCES HUMAINES	3-0-3	2
340-930-91	PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION	3-0-3	2
350-213-91	PSYCHOLOGIE DE LA SANTÉ MENTALE	2-1-3	2
350-360-91	PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE	2-1-3	2
350-911-91	PSYCHOLOGIE DE LA PERSONNE AU TRAVAIL	3-0-3	2
350-930-91	PSYCHOLOGIE DE LA SEXUALITÉ	3-0-3	2
370-332-91	LES RELIGIONS ORIENTALES	3-0-3	2
370-336-91	VIE, MORT ET AU-DELÀ	3-0-3	2
370-372-91	MAGIE, RELIGION, SCIENCE ET PHÉNOMÈNES PARARELIGIEUX	3-0-3	2
370-384-91	LES SECTES RELIGIEUSES : RÉSURGENCE ET NOUVEAUTÉ	3-0-3	2
381-913-91	AMÉRINDIENS D'HIER ET D'AUJOURD'HUI	3-0-3	2
381-914-91	MÉDECINES D'AILLEURS ET D'ICI : ANTHROPOLOGIE DE LA SANTÉ	3-0-3	2
381-915-91	VIVRE DANS UNE SOCIÉTÉ OUVERTE SUR LE MONDE	3-0-3	2
381-916-91	L'ANTHROPOLOGIE ET LES ENJEUX CONTEMPORAINS	3-0-3	2
383-925-91	MONNAIE ET BANQUE	3-0-3	2
383-930-91	ACTUALITÉ ÉCONOMIQUE	3-0-3	2
383-931-91	PROBLÈMES DE SOUS-DÉVELOPPEMENT	3-0-3	2
383-937-91	ÉCONOMIE DU TRAVAIL	3-0-3	2
385-944-91	IDÉES POLITIQUES MODERNES	3-0-3	2
385-946-91	TIERS-MONDE ET POLITIQUE INTERNATIONALE	3-0-3	2
385-952-91	ADMINISTRATION PUBLIQUE ET PARAPUBLIQUE	3-0-3	2
385-955-91	GROUPES DE PRESSION ET OPINION PUBLIQUE	3-0-3	2
387-968-91	SOCIOLOGIE DE LA SANTÉ	3-0-3	2
387-970-91	SOCIOLOGIE DE LA FAMILLE	3-0-3	2
387-971-91	SOCIOLOGIE DU TRAVAIL	3-0-3	2
387-987-91	SOCIOLOGIE DES DIFFÉRENCIATIONS SEXUELLES	3-0-3	2
401-979-91	L'ENTREPRENEURSHIP	3-0-3	2
401-982-91	PRINCIPES GÉNÉRAUX D'ADMINISTRATION PERSONNELLE APPLIQUÉE	3-0-3	2
401-988-91	L'ENTREPRISE : SA PLACE ET SON RÔLE DANS LA SOCIÉTÉ	3-0-3	2
401-989-91	NOTIONS DE COMMERCE MONDIAL	3-0-3	2
420-300-91	ÉLÉMENTS D'INFORMATIQUE	2-1-3	2
420-954-91	INITIATION À L'INFORMATIQUE	1-2-3	2
420-965-91	NOTIONS DE PROGRAMMATION	1-2-3	2
420-973-91	DÉVELOPPEMENT D'APPLICATIONS AVEC UN CHIFFRIER	1-2-3	2
602-906-91	LECTURE DE TEXTES FRANÇAIS EN SCIENCES HUMAINES	3-0-3	2
604-303-91	LECTURE DE TEXTES ANGLAIS EN SCIENCES HUMAINES	3-0-3	2

8 unités de cours complémentaires

Ces unités sont choisies parmi les disciplines qui ne figurent pas dans les cours de concentration de l'élève.

920706

BEST COPY AVAILABLE

Annexe 6
Portrait de l'effectif enseignant

La Commission a demandé aux collèges de l'information sur le nombre, le statut, l'âge et la formation des professeurs qui donnaient des cours de formation spécifique en *Sciences humaines* en 1994-1995, ainsi que sur la ou les disciplines pour lesquelles ils étaient engagés[56].

Il en ressort que quelque 2330 professeurs ont donné les cours de formation spécifique du programme en 1994-1995. De ceux-ci, 90 % enseignaient dans les cégeps, 10 % dans les collèges privés. Près de 80 % d'entre eux étaient engagés à temps plein, un peu plus de 20 % à temps partiel. La proportion des professeurs à temps plein était plus élevée dans les cégeps (81 %) que dans les collèges privés (60 %).

Leur nombre variait d'un établissement à l'autre, notamment en fonction du nombre d'élèves. Dans un cégep de taille moyenne, on peut trouver entre 25 et 50 professeurs de formation spécifique en *Sciences humaines*[57]. Au cégep Dawson, le plus populeux du réseau, ils étaient 130. Parmi les collèges privés, qui sont généralement de plus petite taille, seulement trois comptaient 25 professeurs ou plus en formation spécifique.

L'exigence de base à l'engagement est le diplôme de 1er cycle (baccalauréat) dans la discipline en question; c'est aussi le diplôme le plus élevé de 36 % des professeurs. À certains moments, on a préconisé la maîtrise comme formation souhaitée et 49 %, soit près de la moitié de l'effectif enseignant, possèdent ce grade; de plus, 10 %, sont titulaires d'un doctorat. Sur ce point encore, on observe des différences entre les établissements; dans certains, surtout des collèges anglophones, la presque totalité des professeurs ont une maîtrise ou un doctorat, alors que dans quelques autres, une large majorité (65 % ou plus) ont le baccalauréat comme diplôme le plus élevé.

Diplôme le plus élevé (%)

Baccalauréat	Maîtrise	Doctorat	Autre
36	49	10	5

Quant à l'âge, les professeurs se répartissent selon une courbe normale autour de la quarantaine. Une comparaison avec les données pour l'ensemble du réseau montre une répartition nettement plus «jeune» en *Sciences humaines*[58]. Considérant les catégories de 50 ans ou plus, on peut néanmoins conclure que quelque 30 % des professeurs du programme prendront leur retraite dans les 10 ou 15 années à venir; si l'on se rapporte au nombre total, cela pourrait correspondre à près de 700 personnes. Dans les collèges privés, 40 % avaient moins de 40 ans, ce qui dénote un effectif légèrement plus jeune que dans l'ensemble du réseau où ce groupe d'âge totalisait 30 %. Cela pourrait être relié au nombre plus élevé de professeurs à temps partiel dans le réseau privé.

---

56. Sur les 60 collèges évalués, 55 ont fourni de l'information sur l'âge des professeurs, 60 sur le diplôme le plus élevé et sur les années d'expérience. Pour la répartition selon les disciplines, voir les commentaires dans le texte.

57. Il importe de rappeler que les professeurs ne sont pas rattachés à tel ou tel programme, si bien que plusieurs d'entre eux enseignent également dans d'autres programmes que les *Sciences humaines*. On parle ici des professeurs dont au moins une partie de la tâche s'effectuait en *Sciences humaines*.

58. Les professeurs âgés de 21 à 40 ans ne constituaient que 16 % de tous ceux du réseau en 1994-1995 (voir MEQ, *Statistiques de l'éducation*, édition 1996, p. 205) alors que, en *Sciences humaines*, les professeurs de 39 ans ou moins représentaient 30 % de l'effectif.

BEST COPY AVAILABLE

Âge (%)

20-29	30-39	40-49	50-59	60+
7	23	41	25	4

Il s'agit dans l'ensemble d'un corps enseignant expérimenté : plus des deux tiers possèdent 11 ans et plus d'expérience; un tiers, plus de 21 ans. Le nombre de professeurs de 5 ans d'expérience et moins illustre cependant l'existence d'une relève assez nombreuse, déjà en place.

Années d'expérience (%)

0-2	3-5	6-10	11-15	16-20	21-30	31+
9,6	11,5	11,6	10,9	18,9	32,4	5

Pour la répartition des 2330 professeurs selon les diverses disciplines de la formation spécifique, la Commission a demandé aux collèges de se référer à la discipline figurant sur le contrat d'engagement. Lorsqu'un professeur était engagé pour en enseigner plusieurs, on inscrivait une fraction pour chacune de celles-ci. La compilation de ces données a posé quelques problèmes méthodologiques et les résultats ne sont fournis qu'à titre indicatif.

Discipline au contrat (%)[59]

Psych.	Math.	Hist.	Adm.	Écon.	Sociol.	Géogr.	Sc. pol.
17,5	16,8	10,4	9,4	9,2	9,2	6,0	5,6
MQ	**IPMSH**	**Anthr.**	**Sc. relig.**	**Philos.**	**Inform.**	**Civ. anc.**	**Lg. sec.**
4,9	3,7	2,7	1,2	1,2	0,9	0,5	0,1

Il est à noter qu'il s'agit de la discipline au contrat du professeur et pas nécessairement des cours effectivement donnés. Par exemple, la forte représentation des professeurs de mathématiques, tout particulièrement, mais aussi de psychologie, résulte certainement du fait que ceux-ci enseignent souvent les cours de méthodologie (360 et 300 respectivement) qui sont de toute évidence sous-représentés dans le tableau. Cela indique cependant leur «appartenance disciplinaire» qui constitue par tradition leur point d'ancrage dans le collège.

Cette information, pour approximative qu'elle soit, correspond bien par ailleurs au poids relatif des disciplines de sciences humaines dans le programme selon les inscriptions-cours, mis à part le cas de l'administration où le nombre de professeurs paraît plus élevé que ce qu'on pourrait attendre.

---

59. Le nombre de professeurs de biologie n'a pas été relevé systématiquement; il a donc été exclu ici.

BEST COPY AVAILABLE

Gouvernement du Québec
Commission d'évaluation
de l'enseignement collégial